



АРПУИ



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФОРУМ

ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА:

**ВЫЗОВЫ
И РЕШЕНИЯ**



МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
**ПРИОРИТЕТЫ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ
НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ЭПОХУ 4.0**

19 – 24 апреля 2021 года

Том I
Филология. История

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)**

АССОЦИАЦИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ И ИНСТИТУТОВ

**Международный научно-образовательный форум
«ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ»**

**Международная конференция
«Приоритеты и стратегические направления развития
педагогического образования в эпоху 4.0»**

19–24 апреля 2021 года

**Том I
Филология. История**

Томск 2021

ББК 74.48; 74.66; 63.3; 80.9; 83.3

М 43

М 43 **Международный научно-образовательный форум «Педагогика XXI века: вызовы и решения». Международная конференция «Приоритеты и стратегические направления развития педагогического образования в эпоху 4.0» : в 2 т. ;** ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2021. –

ISBN 978-5-89428-952-6

Т. 1 : Филология. История. – Томск, 2021. – 433 с.

ISBN 978-5-89428-953-3

Сборник включает научные статьи ученых, аспирантов, магистрантов и молодых исследователей по разным вопросам современного образования и науки. Актуальность и широкий охват исследовательских тем позволил предстаить разноплановые научные направления в области филологии и истории, в том числе с позиции инновационных образовательных практик. Вопросы трансформации педагогического образования, преобразований в реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в цифровое время представляют интерес для ученых и педагогов-практиков.

ББК 74.48; 74.66; 63.3; 80.9; 83.3

Научные редакторы:

Болотнов А. В., доктор филол. наук, профессор
Болотнова Н. С., доктор филол. наук, профессор
Курьянович А. В., доктор филол. наук, профессор
Мухин О. Н., доктор истор. наук, доцент
Орлова О. В., доктор филол. наук, профессор
Сазонова Н. И., доктор филос. наук, профессор
Тучкова Н. А., доктор истор. наук, доцент
Бабенко И. И., канд. филол. наук, доцент
Дубина Л. В., канд. филол. наук, доцент
Ермоленкина Л. И., канд. филол. наук, доцент
Карпенко С. М., канд. филол. наук, доцент

Ковалевская Е. Н., канд. пед. наук, доцент
Макаренко Е. К., канд. филол. наук, доцент
Песоцкая С. А., канд. филол. наук, доцент
Полева Е. А., канд. филол. наук, доцент
Саркисова А. Ю., канд. филол. наук, доцент
Сафонова Е. А., канд. филол. наук, доцент
Скрипник А. А., канд. филол. наук, доцент
Тучков А. Г., канд. истор. наук, доцент
Черепанова Т. Б., канд. пед. наук, доцент
Чернявская Ю. О., канд. филол. наук, доцент
Юрченкова О. Н., канд. филол. наук, доцент

ISBN 978-5-89428-953-3 (т. 1)

ISBN 978-5-89428-952-6

© Авторский коллектив, 2021

© ФГБОУ ВО «ТГПУ», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ 1 ФИЛОЛОГИЯ

<i>Байдагулова Т. А., Полева Е. А.</i> Образ эмигранта в рассказе В. Набокова «Нежить»	10
<i>Безукладникова С. С.</i> Композиционные элементы текстов жанра «конспект занятия» в инженерно-дидактическом дискурсе (на материале конспектов занятий сети «школа цифровых технологий»).....	13
<i>Борина Т. О.</i> Способы развития текстовой компетенции обучающихся 5-х – 9-х классов при изучении сказок, пословиц и поговорок во внеурочной деятельности.....	18
<i>Бурова А. Ю.</i> Эйдос-конспект по рассказам Ю. Яковлева: анализ методического опыта	24
<i>Бухрот А. Е.</i> О функциях окказионализмов в поэзии И. Северянина.....	29
<i>Верхоланцева А. Е.</i> Анализ цветоименований в сказке А. Погорельского «Чёрная курица или подземные жители» и их классификация	35
<i>Вилкова Ю. Е.</i> Использование метода проектов в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта обучающегося (на материале проекта «бизнес-план: от идеи до реализации»).....	41
<i>Вилкова Ю. Е.</i> Лингвоаксиологическое моделирование как способ организации внеурочной деятельности по русскому языку в 6 классе	46
<i>Волкова А. В.</i> Принципы разработки домашнего задания по русскому языку для обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования	52
<i>Ворожейкина В. К.</i> Индивидуально-авторские слова как объект изучения на уроках русского языка при работе с художественным текстом	58
<i>Газизова Д. Р.</i> Вопросы лексикографии в школьных учебниках по русскому языку для 5-х – 7-х классов	64
<i>Говорова Н. С.</i> Метод «фан-проектов» как инновационный метод обучения	70
<i>Гончаров М. С.</i> Лексическое воплощение образа А. С. Пушкина в автобиографической прозе М. И. Цветаевой «Мой Пушкин»	73

<i>Данилова А. А.</i> Особенности репрезентации концепта «талант» в романе Ф. М. Достоевского «Неточка Незванова»	79
<i>Дементьева Е. К.</i> Типовые черты и индивидуально-авторские особенности новообразований в творчестве футуриста В. Шершеневича	84
<i>Диброва О. Н.</i> Структурно-семантический анализ колоративной лексики в романе Ф. Достоевского «Преступление и наказание»	89
<i>Дин Цзэпэн</i> Российский деловой этикет в зеркале китайских медиа	95
<i>Ду Цзяньнин</i> Концепт «дом» в русской и китайской языковой картине мира: сравнительно-сопоставительный анализ.....	99
<i>Дукмас А. И.</i> Использование диалога в процессе формирования универсальных учебных действий обучающихся на материале методико-педагогического сопровождения проекта «Открытые дебаты по фильму Гас Ван Сента “Умница Уилл Хантинг”»	105
<i>Ершова Е. С.</i> Ребёнок как «маленький человек» в рассказе А. П. Чехова «Гриша».....	111
<i>Зарембо Ю. С.</i> О культуре общения в интернете обучающихся 9-го класса общеобразовательной школы (по данным анкетирования).....	115
<i>Захарчевская Н. В.</i> Изучение языковой личности поэта на занятиях внеурочной деятельности (на материале творчества М. И. Цветаевой)	120
<i>Зырянова Е. С.</i> Художественные принципы создания образа сергия радонежского в пьесе современного детского писателя р. в. кошурниковой «Дивен Бог во святых Своих. Сцены из жития преподобного Сергия Радонежского»	126
<i>Иванченко С. А.</i> Эпистолярный как отражение идиостиля М. А. Волошина	131
<i>Исупова Р. В.</i> Речевые функции окказиональных детских слов	139
<i>Канова А. А.</i> Образ Н. В. Гоголя в литературном портрете В. К. Короленко «Трагедия великого юмориста. Несколько мыслей о Гоголе»	143
<i>Ким В. С.</i> Анализ хронотопа как способ работы с художественным текстом: методический ресурс использования в деятельности учителя русского языка в средней общеобразовательной школе.....	149
<i>Кириченко В. Н.</i> Стилистические средства создания иронии в рассказах А. П. Чехова «Смерть чиновника», «Дом с мезонином», «Душечка»	155

<i>Кожевникова А. А.</i> Стихотворения-посвящения В. Высоцкому в творчестве Вероники Долиной	161
<i>Козлова М. П.</i> Особенности восприятия медиатекстов обучающимися 10-го класса (по данным опроса и экспериментов)	167
<i>Коробейникова А. Е., Мальцева А. С.</i> Формы и приемы организации совместной деятельности в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта (на материале социально-образовательного проекта «Природе важен каждый» в 5 классе общеобразовательной школы)	173
<i>Кривенкова М. В.</i> Использование элементов технологии развития критического мышления через чтение и письмо в процессе подготовки обучающихся 9 класса средней общеобразовательной школы к государственной итоговой аттестации по русскому языку в формате ОГЭ	177
<i>Крюгер Д. С.</i> Интертекстуальный подход к анализу художественных произведений на уроках литературы в школе на примере изучения поэзии Лермонтова в 9 классе	183
<i>Кукурина Т. Н.</i> Имена собственные и их лингвокультурный потенциал в романе М. А. Булгакова «Белая гвардия»	189
<i>Ли Чжидань</i> Сравнение стран и культур как тематическая доминанта диаспорального дискурса (на примере сетевой коммуникации русскоязычного сообщества Китая)	194
<i>Логина А. А.</i> Поэтические тексты А. Ахматовой как объект смысловой интерпретации обучающихся 9-го класса средней общеобразовательной школы	198
<i>Лячина Е. В.</i> Тема любви в сборнике Ес Сои «Держи чистосердечное»	205
<i>Ма Шихань</i> Семантика числа в русской и китайской волшебной сказке	210
<i>Мамедова Э. С.</i> Приемы театрализации в школьной практике (на материале рассказа «Роковая четверочка» С. Силина)	216
<i>Мацкевич Н. А.</i> Иноязычная архитектурно-дизайнерская терминология в профессиональном интернет-дискурсе	221
<i>Мирскова К. А.</i> Лексическая репрезентация концептов работа и праздность в пословицах и поговорках русского народа	227
<i>Нехай Т. А.</i> Речевая характеристика главных героев повести М. А. Булгакова «Собачье сердце» как отражение типа их речевой культуры	232

<i>Нехай Т. А.</i> Проблема взаимоотношения поколений в рассказе Д. Рубиной «Дом за зеленой калиткой»	239
<i>Новикова Е. А.</i> Изучение концепта правда на уроках русского языка в рамках проектной деятельности учащихся средней общеобразовательной школы	245
<i>Валяева А. А., Новикова И. С., Осетрова Л. В.</i> Содержание представлений о мужских и женских профессиях у молодежи и у лиц среднего возраста	253
<i>Новикова С. Ю.</i> Медиадискурс публичной языковой личности синкретичного типа (на материале блога и интервью Ренаты Литвиновой)	258
<i>Ню Ню</i> Русские заимствования в китайском языке (тематическая группа «Продовольственные товары»)	264
<i>Панкова Е. В.</i> Медиадискурс журналиста как отражение его языковой личности (на материале передачи «Познер»)	268
<i>Перминова Е. А.</i> Развитие лингвокреативных способностей обучающихся 6 класса средней общеобразовательной школы на уроках русского языка с использованием игровых технологий при изучении темы «Окказионализмы»	273
<i>Петрова Т. Е.</i> Функции цветоименований в повести А. И. Куприна «Гранатовый браслет»	278
<i>Пешкичева И. Ю.</i> Речевой портрет языковой личности ученого Николая Дроздова	285
<i>Пипиекова Р. В.</i> Басни Олеси Емельяновой: попытка классификации	290
<i>Попова А. Д.</i> Репрезентация концепта болезнь / здоровье в русских пословицах и поговорках	295
<i>Посаженикова Н. А.</i> К вопросу об образе адресата в лирике А. А. Ахматовой (на материале стихотворений, посвящённых Н. С. Гумилёву)	301
<i>Птушкина И. В.</i> Лингвопрагматические особенности этикетного речевого жанра «Комплимент» в интернет-коммуникации (на материале социальной сети «ВКонтакте»)	307
<i>Рассказова О. С.</i> Использование форм и приемов личностно-ориентированных технологий в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта обучающихся (на материале социально-образовательного проекта «Умному городу – умный транспорт» в 9 классе общеобразовательной школы)	314
<i>Серебрянникова Е. А.</i> Семантический анализ ассоциативного поля лексемы язык (в аспекте сопоставления данных словарей и опроса информантов)	319

<i>Сластина Е. Ю.</i> Семантическая структура лексемы смех в узусе (на материале данных лингвистических словарей и корпусных данных).....	324
<i>Сунь Фэн</i> Формулы непрямого общения в китайском речевом этикете	331
<i>Татаринцева Е. С.</i> Лексические особенности поэтических циклов М. И. Цветаевой и их лингводидактический потенциал	336
<i>Трофимов И. О.</i> Способы обогащения словарного запаса обучающихся средней школы с использованием ресурса социальной сети «Инстаграм»	342
<i>Трофимова Н. А.</i> Интернационализмы в строительном дискурсе как результат кросс-культурного взаимодействия в профессиональной сфере	348
<i>Халатян А. А.</i> Использование ресурса проблемного обучения в образовательном метaprостранстве на материале урока русского языка в 6 классе средней общеобразовательной школы	354
<i>Хасмамедова Д. И.</i> Лингвокультурологические и дидактические возможности социальной сети «Инстаграм»	359
<i>Чжан Сьюй</i> О принципах учебно-методического обеспечения изучения русского языка как иностранного в Китае	365
<i>Чиркова А. А., Филиппова А. Д.</i> Использование ресурса информационно-коммуникационных технологий в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта обучающихся (на материале проекта «сленг школьника 7 класса»)	373
<i>Шевченко В. В.</i> Методический ресурс урока-игры по русскому языку в 5 классе средней общеобразовательной школы (компетентностный подход)	377
<i>Шутова А. В.</i> О связи концептов жизнь и смерть в лирике О. Э. Мандельштама	381

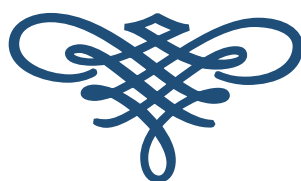
ЧАСТЬ 2 ИСТОРИЯ

<i>Аксенов П. А.</i> Прусская модель толерантности XVII–XVIII вв.	388
<i>Васюкова А. М.</i> Старообрядчество и власть Томской губернии конца XIX в.	394
<i>Дудин В. К.</i> Предметное поле и методы цифровой этнографии	398
<i>Ермаков Р. О.</i> Политика «мягкой силы» в публичной дипломатии США периода «Холодной войны»	402

<i>Кузнецов Д. В.</i> Основные изменения в русской православной церкви в ходе богослужбной реформы патриарха Никона 1653–1666 гг.	408
<i>Лобанова А. Ю.</i> Проблемы эстетического воспитания средствами театрального искусства на уроках истории в средней общеобразовательной школе	414
<i>Николаев В. Р.</i> Боевые татуировки и мужские прически народа мдевокантонов из группы сиу и чукчей: сравнительный аспект	420
<i>Рожнёв К. Ю.</i> Этнография или культурная антропология: разница в подходах к одной науке в США и России	428

Часть 1

Филология



ОБРАЗ ЭМИГРАНТА В РАССКАЗЕ В. НАБОКОВА «НЕЖИТЬ»

The image of an emigrant in the novel by V. Nabokov «undeath» («Nezhit`»)

Т. А. Байдагулова, Е. А. Полева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Ключевые слова: литература русской эмиграции, Владимир Набоков, эмигрант
Key words: literature of Russian emigration, Vladimir Nabokov, emigrant

Аннотация. Анализируется поэтика персонажа в раннем рассказе В. Набокова «Нежить» с учётом жанровой природы произведения. С опорой на имеющиеся исследования уточняется выраженная в рассказе концепция эмиграции.

В. Набоков – писатель-эмигрант первой волны. Рассказ «Нежить» (1921), опубликованный в газете «Руль», принадлежит к раннему периоду творчества писателя [1]. В имеющихся исследованиях рассказа (Е. А. Петровой, Н. Л. Блиц, О. А. Дмитриенко, А. О. Кашировой) анализируются мифопоэтическая образность, образ России [2, 3, 4, 5]. А. А. Сика подмечает, что использованный в одном из первых рассказов образ лешего важен для творчества В. Набокова и отзовется в последнем романе берлинско-парижского периода «Дар» [6]. Сопоставление исследователем рассказа и романа обнаруживает динамику осмысления этого образа писателем. В рассказе «сказочный персонаж появляется как вполне реальный, живой человек, которого застрелили, выжили, которому нет пути назад», в «Даре» через именование «Лешино» он связан с родовым гнездом, усадьбой семьи центрального персонажа Годунова-Чердынцева [6, с. 193]. В 1930-е годы исчезает трагичность этого образа, наличествующая в рассказе.

Жанровая природа рассказа специфична. О. А. Дмитриенко отмечает, что рассказ был опубликован «в православное Рождество, 7 января 1921 года» [3, с. 30] и включает ряд признаков рождественской прозы [7]: события встречи с нечистой силой (лешим) происходят в ночь на Рождество, герой-повествователь благодаря этой встрече чувствует запах русского леса («в комнате чудесно-тонко пахло березой да влажным мхом...» [8, с. 31]), хоть на время ощущает себя на Родине, то есть «происходит рождественское чудо...» [3, с. 31].

Как отметила, Н. В. Уминова, основная «идея» жанра рождественского рассказа – «покаяние, очищение “падшей” человеческой природы, её

возрождение через добро, милосердие и сострадание» [9]. Набоков своеобразно переосмысляет рождественскую поэтику, существенно отходя от классических образцов. Основная эмоциональная тональность рассказа – сострадание, но оно адресовано (парадоксально в контексте рождественской прозы) существу языческой низшей демонологии – лешему, который выступает в качестве не искуителя, служителя злу, а своего брата-эмигранта, разделившего судьбу многих изгнанников из России. Леший фактически исповедуется поэту-эмигранту, ощущая свою скорую смерть. Такое «переворачивание» рождественской поэтики необходимо Набокову, чтобы показать «нежитную», нечеловеческую сущность устроителей советской власти, уничтоживших русский лес (который в рассказе выступает метафорой России). На их фоне даже леший обретает «человеческое» лицо, достоин милосердия и сострадания. Разрушение России новыми хозяевами в рассказе дано сквозь призму взгляда лешего: «Днём ночью вокруг всё трещало что-то. Сперва я думал – свой брат, леший, там тешится; окликнулся, прислушался. Трещит себе, громыхает, – нет, не по-нашему выходит» [8, с. 30]. Русский лес залит кровью, а дух места, леший, вначале скитается «по разным лесам», эмигрирует, а затем вынужден отказаться от своей сущности, превратиться в «мужичка». В финале он называет себя «бездомным призраком», который зашёл к «мечтателю», потому что «так жутко на улицах» [8, с. 30]. Эмигрантский мир «туманного бережка» страшен, не спасителен, а жизнь без России невозможна.

Набоков сознательно отказывается от социально-бытовой конкретики, создавая рассказ-аллегию, рассказ-метафору. Метафоричен образ лешего-эмигранта, повествователя («мечтателя» и поэта, судя по тому, что он сидит за письменным столом), используются образы-символы горящей, а в финале потухшей свечи, символичное время (полночь, канун Рождества). В. Набоков не называет прямо страну пребывания персонажей рассказа, давая пространству поэтические характеристики («туманный бережок»). Всё это придаёт философское звучание осмыслению существования эмигрантов. Как и Советская Россия, эмиграция – место не-жизни, в описании пространства акцентирована семантика неясности («туманный») и незащищённости (значение оберегания в слове «берег» снижено за счёт использования уменьшительного суффикса – «бережок»). Вид лешего-эмигранта жалок, а судьба незавидна. Тупиковость жизненного выбора эмигрантов подчёркивается наступившим в финале молчанием. Воспоминание завершено, а будущее эмигрантов «туманно», поэтому нет слов, мыслей о будущем.

В рассказе «Нежить» В. Набокова образ эмигранта и не совпадает, и своеобразно пересекается с идеей «миссии» русской эмиграции [10]).

С одной стороны, и семантика заглавия, совпадающего с одним из именован- ний лешего, и образы персонажей указывают на сомнения Набокова, что миссия сохранения русской культуры за границей может быть исполнена. Леший предчувствует скорую кончину, а ощущение возвращения в русский лес у повествователя условно и мимолётно. Чудо посещения России и разговора с духом русского леса исчезает с истечением ночи перед Рожде- ством. С другой стороны, надежда на сохранение русской культуры возло- жена на писателя-эмигранта, раз к нему приходит бывший хозяин русского леса, предчувствуя завершение своего существования.

Литература

1. Аверин, Б. В., Виролайнен, М. Н. Владимир Владимирович Набоков // Литература рус- ского зарубежья (1920–1940): учеб. для высш. учеб. заведений РФ / Отв. ред. Б. В. Аверин, Н. А. Карпов, С. Д. Титаренко. – Санкт-Петербург : Филологический факультет Санкт- Петербургского государственного университета, 2013. – С. 573–632.
2. Блиц, Н. Л. Поэтика отражений: А. Ремизов в творчестве В. Набокова // Веснік БДУ. Серыя 4: Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 6–11.
3. Дмитриенко, О. А. Мифопоэтика ранних рассказов В.В. Набокова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2014. – № 1. – С. 30–34.
4. Петрова, Е. А. Образ России в рассказе В. Набокова "Нежить" // Региональные аспекты управления социально-экономическими процессами. Материалы XII региональной науч- но-практической конференции учащейся молодёжи. – Чебоксары : Новое время, 2019. – С. 223–225.
5. Сика, А. А. Сказочные Аллюзии В Романе ВЛАДИМИРА НАБОКОВА "ДАР" // Труды мо- лодых ученых Алтайского государственного университета. – 2019. – № 16. – С. 192–195.
6. Каширова, А. О. Мотив утраты в рассказе В. Набокова «Нежить» // Всероссийский фести- валь науки НАУКА 0+. XXIII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 22–26 апреля 2019 г.): В 5 т. Т. II: Фи- лология. Ч. 1: Литературоведение и литературное образование. Когнитивно-дискурсивные и методические проблемы лингвистики. – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2020. – С. 31–38.
7. Макаренко, Е. К. История развития святочной словесности // Макаренко Е. К., Поле- ва Е. А., Сафонова Е. А. Отечественная рождественская проза и поэзия XIX–XXI веков: хрестоматия с вопросами и заданиями / Сост. Е. К. Макаренко, Е. А. Полева, Е. А. Сафонова. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического уни- верситета, 2018. С. 9–18.
8. Набоков В. В. Нежить // В. В. Набоков. Русский период. Собрание сочинений в пяти томах. Сост. Н. Артеменко-Толстой; предисл. А. Долинина ; прим. М. Маликовой. – Санкт-Петербург : Симпозиум, 2004. – Т. 1. – С. 29–31.
9. Уминова, Н. В. Изучение произведений святочной прозы с учётом их жанровой специ- фики на уроках литературы в 5–11 классах : автореф. дис. ... к. филол. наук. – Москва, 2009. – 21 с.
10. Рубинс, М. О. Литература «первой волны» в культурно-историческом аспекте // Лите- ратура русского зарубежья (1920–1940): учеб. для высш. учеб. заведений РФ / Отв. ред. Б. В. Аверин, Н. А. Карпов, С. Д. Титаренко. – Санкт-Петербург : Филологический фа- культет Санкт-Петербургского государственного университета, 2013. – С. 9–42.

**КОМПОЗИЦИОННЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ТЕКСТОВ ЖАНРА
«КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ» В ИНЖЕНЕРНО-ДИДАКТИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КОНСПЕКТОВ ЗАНЯТИЙ СЕТИ
«ШКОЛА ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ»)**

**Composition elements of texts of the genre
«lesson studies» in the engineering and didactical
discourse (on the material of the «School of digital technologies»)**

С. С. Безукладникова

Томский политехнический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. А. Мишанкина, д-р филол. наук, доцент

Ключевые слова: инженерный дискурс, дидактика, жанр, конспект занятия, пред-профильная подготовка.

Key words: engineering discourse, didactics, genre, lesson studies, pre-profile training.

Аннотация. Невысокая изученность жанров инженерного дискурса на фоне их интенсивного проникновения в непрофессиональные дискурсы определяет актуальность исследования. Целью статьи является представление результатов анализа композиционной структуры текстов выборки как основы для описания модели жанра «конспект занятия» инженерно-дидактического дискурса. Новизну статьи обуславливает корпус исследуемых текстов, не вводимых ранее в научное поле.

На наших глазах происходит экспансия инженерно-технического образования на аудитории, ранее не являющимися его субъектами. В этой связи актуальным становится вопрос реализации инженерного знания через языковые средства для разновозрастной непрофессиональной аудитории.

С появлением новых технологий изменяются дискурсивные практики и, соответственно, изменяется вербальная составляющая дискурса, что в итоге дает возможность точнее описать новые объекты, входящие в нашу жизнь [О. А. Киба, 1]. Изучение инженерного дискурса сегодня остается значимой исследовательской задачей, во многом благодаря тому, что влияние на непрофессиональную аудиторию и его проникновение в непрофессиональные дискурсы становится все более заметным. Вместе с этим изученность инженерного и инженерно-дидактического дискурса как явления и связанной с ними системы жанров все еще остается невысокой.

Обзор источников показал, что на сегодняшний день нет научных публикаций, описывающих жанр «конспект занятия» в рамках инженерно-технического направления. Существует множество исследовательских работ, посвященных инженерному дискурсу как таковому, в том числе, описывающих аспекты обучения будущих инженеров – преимущественно студентов. Инженерная дидактика также представлена в текстах научных публикаций, однако, рассматривает в основном психолого-педагогические аспекты проблемы инженерного образования, в том числе школьников. Наиболее близким к предмету нашего исследования является описание жанра «предметный педагогический сценарий», «конспект урока» и «технологическая карта», например, в работах О. Г. Матехиной [2], Т. Г. Овсянниковой [3] и О. С. Серёгиной [4], однако эти жанры не являются частью инженерного и инженерно-дидактического дискурса. Также следует отделить рассматриваемый жанр «конспект занятия» от другого схожего по названию жанра «конспект», который представляет собой вторичный речевой жанр научной сферы общения: краткую запись другого – первичного – текста, устного (К. лекции, доклада) или письменного (К. книги, статьи). [Т. В. Шмелева, 6]. Таким образом, жанр «конспект занятия» по направлению «инженерные науки» в довузовской подготовке на данный момент не представлен в научном поле.

Языковым материалом для начала работ по изучению жанра конспекта занятия послужил массив из 544 текстов, взятых из пакета методических материалов Международной Сети Центров инновационного молодежного творчества «Школа цифровых технологий», в которой обучаются дети от 6 до 17 лет, а пользователями конспектов выступают преимущественно студенты (18–22 года) и молодые специалисты (22–35 лет) технического профиля. Объем отдельных текстов конспектов находится в диапазоне от 2 до 27 страниц.

Методом исследования корпуса текстов стал коммуникативно-прагматический и сопоставительный анализ. Также были использованы приемы количественного анализа. В результате проведенной работы в рассмотренных текстах были обозначены некоторые композиционные элементы, которые в дальнейшем станут основой для описания шаблона структуры жанра «конспект занятия» по модели Т. В. Шмелевой [5].

Рассматриваемые тексты образуют 10 подборок, сгруппированных по различным тематикам, называемых «кружками». Названия кружков соотносятся с профессиями инженерного и информационно-технологического направления (Инженеры (Ин), Электроники (Эл), Веб-программисты (ВП)), а также встречаются названия групп без указания принадлежности к профессии – «Открыватели» (От) и «Исследователи» (Исс). Дополнительно каждому

кружку присвоена числовая навигация и помета «уровень»: например, Инж 1 – это указание на кружок «Инженеры 1 уровень», Исс 3 – Исследователи 3 уровня и т.д.

Внутри подборки текстов по кружкам также присутствует деление текстов на текстовые подгруппы – «модули», у каждого модуля есть свой порядковый номер и тематика.

Максимальное количество текстов в жанре «конспект занятия» и конспектов в одном модуле представлено в Ин 1: 74 документа в 8 модулях, средний объем каждого документа – 16 страниц. Наибольшее число модулей – в кружке Ис 3: 11 модулей, суммарно 66 документов, средний объем каждого – 4 страницы.

Пакетный подход к созданию, систематизации и хранению представленного корпуса текстов вызвал предположение, что тексты всех документов будут обладать единой структурой, поскольку принадлежат одному жанру, систематизируются по одному принципу и создаются для использования в одной организации.

Композиционные элементы текстов выборки

Среди всего массива текстов были выделены повторяющиеся композиционные элементы, образующие вариативную схему жанрового шаблона конспекта занятия:

- заголовочный комплекс;
- организационный блок;
- тематический блок;
- сообщение о самостоятельной работе;
- завершающий блок.

Рассмотрим основные композиционные элементы и варианты их реализации в текстах разных групп (кружков).

Заголовочный комплекс

Одним из главных структурных компонентов текстов является заголовочный комплекс. Он номинирует тему конспекта и обозначает место документа в системе текстов. В массиве проанализированных текстов заголовки имеют 97,1 % документов (16 текстов не имеют никакого заглавия). Наиболее полно компоненты заголовочного комплекса реализованы в конспектах Ин 1–2 уровня, Эл 1, ВП 1–2 уровня.

Организационный блок

Организационный блок – часть исследуемого текста, посвященная организации занятия до того момента, когда начнется трансляция основной темы конспекта. В этих текстах наблюдается императивная модальность коммуникации.

В этом блоке встречается два типа оформления текста: табличный и собственно текстовый. Адресатом табличной части текста является преподаватель и

администратор центра. Коммуникативное намерение адресанта – предупредить возможные вопросы, сделав текст организационного блока однозначным. Прочий текст организационного блока, не оформленный в таблицы, описывается в виде алгоритма. Адресант также перечисляет основные моменты, которые требуется выполнить преподавателю перед началом трансляции новой темы.

Наиболее подробно организационный блок представлен в текстах От, Ис 1–4 и Ин 1–2. В них подробно объясняется, что нужно сделать до начала занятия и в первые минуты. Также здесь акцент сделан на приемы формирования группы, развитие групповой динамики.

В текстах Эл 1 и ВП 1–2 объем организационного блока сводится до перечня ключевых слов занятия. В нем отсутствуют советы по работе с группой детей, не указывается список необходимых материалов.

1. Тематический блок

Эта часть конспекта непосредственно посвящена теме, анонсированной в заголовочном комплексе или организационном блоке.

Формальная структура текста в рамках этапа «Тематический блок» различается, однако прослеживаются общие основания для всех конспектов: актуализация имеющихся знаний, объяснение новой темы, самостоятельная работа.

Актуализация имеющихся знаний – это этап, который в тексте описан как повторение пройденного материала или запрос на вербализацию имеющихся у детей знаний по предложенной преподавателем теме.

Этап актуализации знаний отсутствует в текстах От, Ис 1–4 и ВП 1–2. Это может быть связано с характером занятий в рамках этих кружков и результатом: одно занятие – один законченный продукт, который частично или совсем не связан с предыдущими темами занятий. В то время как в кружках Ин 1–2 и Эл 1 каждое занятие является продолжением предыдущего, и поэтому присутствует обособленный текстовый модуль «Повторение».

Следующим структурным элементом тематического блока является этап **объяснения новой темы**.

Он содержит основной теоретический материал по теме конспекта. Во всех кружках эта часть сочетает в себе как текстовую, так и графическую информацию.

Особняком стоят конспекты кружка ВП 1–2. В них теоретический блок представляет собой инструкцию с комментариями, но адресатом выступают не дети, как в остальных случаях, а преподаватели. Цель этих конспектов – объяснить ведущему принцип работы функций программного кода, чтобы затем он мог проверять и исправлять код, написанный учащимися.

Таким образом, основные структурные элементы текста, встречающиеся в этой части конспекта: описания предметов и явлений, истории из жизни и

примеры, формулы и технические описания, классификации и списки, описание основного принципа действия, пояснения к изображениям.

2. Сообщение о самостоятельной работе.

Оно маркируется как «Самостоятельная работа» или «Практическая часть I, II» во всех конспектах. Основное задание описывается в части объяснения новой темы, а в этап самостоятельной работы выносится в организационное сообщение, направленное на преподавателя.

Завершающий блок

Этот блок выполняет функцию маркирования конца конспекта и описывает действия, которые преподаватель рекомендует сделать детям в последние 5 минут занятия. Содержание блока одинаково для конспектов одного кружка.

Возвращаясь к начальному предположению о единообразии композиционных и структурных элементов рассматриваемых текстов, мы обнаружили их вариативность. Несмотря на то, что содержательно все этапы занятия присутствуют в тексте конспекта, их номинация отличается от кружка к кружку.

Представленный анализ композиционных элементов текстов станет основой для дальнейшей работы по унификации выборки в жанровый шаблон по модели речевого жанра Т. В. Шмелевой и будет дополнен в следующих публикациях.

Литература

1. Киба, О. А. Парадигматика и синтагматика инженерного дискурса: лингводидактический подход // Филология и человек. – 2019. – № 1. – С. 61–73.
2. Матехина, О. Г. Проблема готовности студентов педагогических ВУЗов к созданию сценарных текстов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Т. 58. – № 2. – С. 157–160.
3. Овсянникова, Т. Г. К вопросу о педагогических жанрах: конспект или технологическая карта урока // Риторика и речеведческие дисциплины в условиях реформы образования : Материалы XX Международной научной конференции (4–6 февраля 2016 г.). – Москва : ТЕЗАУРУС, 2016.
4. Серёгина, О. С. Конспект урока как коммуникативный феномен в профессиональной практике учителя русского языка и литературы : автореферат диссертации. – Ярославль, 2004.
5. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1997. – Вып. 1. – 212 с. – С. 88–99.
6. Эффективное речевое общение (базовые компетенции) / Словарь-справочник. Электронное издание. – Сибирский федеральный университет ; под редакцией А. П. Сковородникова. – 2-е издание, переработанное и дополненное, 2014.

**СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-Х – 9-Х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СКАЗОК,
ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Methods of developing text competence of students
of 5–9th classes while studying fairy tales,
problems and spells in out-of-lesson activities**

Т. О. Борина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
С. М. Карпенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: русский язык, устная и письменная речь, адресат, текстовая компетенция, сказки, пословицы и поговорки, внеурочная деятельность.

Key words: Russian language, oral and written speech, addressee, textual competence, fairy tales, proverbs and sayings, extracurricular activities.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития текстовой компетенции обучающихся во внеурочной деятельности. Разработаны упражнения для формирования у школьников 5-х – 9-х классов текстовой компетенции на основе работы со сказками, пословицами и поговорками.

В последние десятилетия в обществе происходят изменения в социальной, экономической и духовной сферах, которые, так или иначе, отражаются и на системе образования. Главная цель современного образования продиктована потребностями социума, связанными с происходящими изменениями. Обучающиеся должны быть готовы к социальному и профессиональному взаимодействию, к адаптации к современным условиям. Основным требованием, содержащимся в современных Федеральных государственных образовательных стандартах, является развитие компетентностного подхода, который имеет большое значение для личностного и профессионального становления будущих выпускников. Необходимость реализации компетентностного подхода обоснована в работах В. А. Болотова (2003), А. В. Хуторского (2003), И. А. Зимней (2004), О. Е. Лебедева (2004) М. В. Дубова (2010), М. Л. Кустова (2011) и др.

Целью статьи является анализ способов развития текстовой компетенции у обучающихся 5-х – 9-х классов при изучении сказок, пословиц и поговорок во внеурочной деятельности.

Усвоение любого учебного материала происходит в процессе сознательной и активной работы учащихся, поэтому задача преподавателя – создать соответствующие условия для формирования текстовой компетенции с учетом психологических закономерностей обучения и мотивировать школьников к познавательной деятельности.

Развитие текстовой компетенции предполагает как усвоение теоретической информации, так и формирование практических навыков при работе с текстом. Наличие текстовой компетенции обеспечивает функциональную и содержательную основу для общения и является необходимым условием для успешной социализации школьников.

Текстовая компетентность основана на комплексе знаний о тексте и связана с деятельностью, направленной на восприятие, интерпретацию и создание текстов [1]. М. Я. Дымарский определяет текстовую компетенцию как совокупность представлений, знаний, навыков, которые обеспечивают продуцирование текстов [2].

Текстовая компетенция в соответствии с концепцией Н. С. Болотновой включает в себя следующие знания, умения и навыки:

- 1) знание языковых ресурсов, умение выбирать и систематизировать их в процессе текстовой деятельности;
- 2) умение проявить свой взгляд на мир, свою творческую индивидуальность в выборе жизненного материала, осознание стиля отдельного автора;
- 3) знание сфер общения, ситуаций, условий общения и умение учитывать их при создании и восприятии текста;
- 4) знание действительности, умение отразить ее в тексте;
- 5) знание об адресате и умение учитывать фактор адресата в процессе текстовой деятельности [3, с. 70].

Формирование текстовой компетенции предполагает развитие ряда умений и способностей: рефлексивных, мотивационных, деятельностных [4]. Рефлексивные способности составляют основу ценностно-смысловой оценки субъективных возможностей человека, а также самоконтроля. Мотивационные и деятельностные способности обеспечивают ориентацию человека на развитие своей текстовой компетенции в связи с осознанием ее важности в более широком социальном и профессиональном контексте.

Практическая значимость целенаправленной работы по формированию и развитию текстовой компетенции обусловлена ее корреляцией с другими видами компетенций – коммуникативными, социокультурными, профессиональными в самом широком смысле и т. д. На ее основе построены курсы по обучению культуре речи и профессиональной риторике. Текстовая компетентность имеет большой интегрирующий потенциал.

Развитие текстовых навыков и умений происходит путём обучения текстовой деятельности, которое основано на процессах восприятия и построения текста и проходит в четыре этапа: формирование понятийной базы по текстоведению, непосредственный анализ текста, воспроизведение готового текста (пересказ, конспект, изложение) и написание своего текста [3].

Для формирования текстовой компетенции необходима структурированная систематическая работа на основе всех видов речевой деятельности, которые тесно связаны между собой. Выделяют четыре вида речевой деятельности: слушание, говорение, чтение и письмо. Два первых предполагают использование устной речи, два последних – письменной. Устной речи свойственны спонтанность, эмоциональность, упрощенный синтаксис. Одним из важнейших и, на наш взгляд, самых сложных видов речевой деятельности является письменная текстовая деятельность, которая способствует формированию текстовой компетенции и достижению метапредметных результатов обучения, без которых невозможно выполнение во время единого государственного экзамена задания № 27 (написание сочинения-рассуждения на основе оригинального текста). Написание сочинения – одно из самых сложных заданий при обучении русскому языку в старших классах, этот вид работы требует творческих усилий как со стороны ученика, так и со стороны учителя.

Из всех жанров устного народного творчества, на наш взгляд, наибольшим потенциалом для развития текстовой компетенции являются такие жанры, как сказка, пословица, поговорка, в которых отражён накопленный в течение многих веков опыт социального взаимодействия. Эти тексты имеют вневременной характер, а также национальную и общечеловеческую значимость.

Учащихся необходимо знакомить с пословицами и поговорками посредством текста, описывающего историю возникновения той или иной фразы или ситуации, отражающих суть пословицы или поговорки. Тема пословиц должна быть связана с теми качествами, которые мы ценим в человеке: ум, скромность, доброта, терпение, любовь к Родине, любовь к истине. Например: *Свет не без добрых людей; По добру – добро, а по худу – худо; Нет худа без добра; Родина краше солнца, дороже золота; Любовь к Родине сильнее*

смерти; Чужой земли не хотим, а своей не отдадим; Голова – всему начало; Свой ум не убыток.

Приведём несколько упражнений для развития текстовой компетенции обучающихся во внеурочной деятельности на материале устного народного творчества, а именно сказок, пословиц и поговорок.

Упражнение № 1. По набору ключевых слов восстановите сюжеты известных сказок:

- А) курица, яйцо, золотое, дед, баба, мышь;
- Б) старик, старуха, море, сеть, золотая рыбка, корыто;
- В) гора, малахит, мастер, хозяйка.

Данное упражнение поможет расширить ассоциативное мышление учащихся, развить их текстовые способности, фантазию и воображение.

Упражнение № 2. Расставьте слова так, чтобы получились известные поговорки и пословицы:

- А) копейка бережет рубль;
- Б) водятся омуте в черти тихом;
- В) журавль в небе лучше в руках чем синица;
- Г) саночки люби и возить кататься любишь.

Это упражнение развивает у учеников умение работать с заданными элементами, что также способствует развитию воображения и творческого мышления.

Упражнение № 3. Распространите предложения, используя справочный материал.

- А) былина – рассказ;
- Б) былины рассказывали сказители;
- В) былина отличается от сказки;
- Г) герои былин – одни и те же.

Упражнение направлено на развитие логического мышления и умений пользоваться научной литературой. Таким образом, происходит развитие тех навыков и способностей, на которых основывается формирование текстовой компетенции.

Упражнение № 4. При анализе русской народной сказки «Марья Моревна» детям предлагается сделать рисунок к одному из эпизодов произведения, затем обосновать свой выбор. Так проявляется читательская позиция. Хотя дети охотно выполняют творческие задания, связанные с рисованием, но не все умеют и любят рисовать. В этом случае учащимся предлагается словесное рисование, например, создание словесного портрета главной ге-

роини. Однако это задание требует от учеников умений грамотно подбирать слова, строить высказывания, аргументировать свое мнение. Такими умениями, к сожалению, обладают далеко не все пятиклассники. Поэтому можно использовать скрайбинг – прием работы над текстом, предполагающий создание визуального конспекта. В результате анализа произведения у учащихся постепенно получается яркий и понятный конспект с элементами схематического рисования. Пользуясь визуальным конспектом, учащиеся с лёгкостью воспроизводят материал предыдущего занятия, пишут сочинения, при этом скрайбинг успешно заменяет традиционный план.

После прочтения сказки обучающимся предлагается взять интервью у главной героини, роль которой выполняет другой ученик.

Данное задание способствует развитию мышления, воображения, чувства эмпатии, а также направлено на формирование таких умений, как написание текстов различных жанров, составление вопросов и ответов по исходному тексту.

Упражнение № 5. Прочитайте русскую народную сказку «Гуси-лебеди». Ответьте на вопрос: «В чем заключается идея данного произведения?». Определите тему этого произведения. Составьте список ключевых слов. Перечислите основные микротемы и соответствующие им ключевые слова, участвующие в раскрытии основной темы текста.

Упражнение № 6. После прочтения сказки «Курочка Ряба» пятиклассникам даётся задание написать заявление от лица мышки, которая разбила яйцо (образец заявления прилагается).

Данное задание способствует развитию воображения, мышления, развитию умения создавать собственные тексты на основе исходных различных жанров.

Благодаря предложенным упражнениям обогащается словарный запас учащихся, расширяются их знания о выразительных ресурсах языка, развивается логическое мышление и в целом совершенствуется чувство языка. Работа с текстами устного народного творчества способствует развитию творческих способностей обучающихся, вызывает у них желание создавать собственные произведения по аналогии.

Таким образом, на основе данных упражнений у школьников во внеклассной деятельности формируются следующие умения:

- 1) умение отличать текст от набора предложений;
- 2) умение определять тему текста, его основную мысль; умение озаглавливать текст;
- 3) умение выделять структурные компоненты произведений;

4) умение создавать тексты разных жанров.

Особенно эффективна работа в малых группах, которая позволяет каждому включиться в обсуждение и решение проблемы, высказать свою позицию и услышать иную точку зрения.

Изучение устного народного творчества во внеурочной деятельности дает учителю уникальную возможность использовать произведения фольклора как неиссякаемый источник нравственного, трудового, эстетического и патриотического воспитания. На занятиях учителем создается особая образовательная ситуация, когда через общение на уровне *ученик – учитель, ученик – ученики* происходит осмысление и усвоение теоретических знаний и практических навыков, т. е. закладываются базовые знания, необходимые для организации дальнейшей работы. Общение становится обязательным условием учебной деятельности. При этом занятие сохраняется как форма организации обучения, но обновляются приемы и способы, используемые на разных его этапах.

Литература

1. Васюкович, Л. С. Текстовая компетенция в контексте современного лингвистического образования / Л. С. Васюкович // Преподаватель XXI век. – Народное образование. Педагогика. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 185–193.
2. Дымарский, М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале прозы XIX–XX вв.) / М. Я. Дымарский. – Москва, 2001. – 326 с.
3. Болотнова, Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности : методики лингвистического анализа художественного текста : методическое пособие / Н. С. Болотнова. – Томск : UFO-Press, 2002. – 64 с.
4. Болотнова, Н. С. Коммуникативные универсалии и их лексическое воплощение в художественном тексте / Н. С. Болотнова // Филологические науки. – 1992. – № 4 – С. 75–87.
5. Болотнова, Н. С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе / Н. С. Болотнова // Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка. – Томск, 2001. – С. 66–76.

**ЭЙДОС-КОНСПЕКТ ПО РАССКАЗАМ Ю. ЯКОВЛЕВА:
АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКОГО ОПЫТА**

**Eidos-conspect on the stories of Y. Yakovlev:
analysis of methodological experience**

А. Ю. Бурова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. А. Полева, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: эйдос-конспект, образное мышление, образ, анализ художественного текста, рассказы Ю. Яковлева, методика преподавания литературы.

Key words: eidos-conspect, imaginative thinking, image, analysis of literary text, stories by Y. Yakovlev, methodology of teaching literature.

Аннотация. В статье описана методика использования эйдос-конспекта на уроках литературы в 6-х классах (по рассказам Ю. Яковлева). Описываются этапы работы, полученные результаты и перспективы использования эйдос-конспекта для развития образного и критического мышления обучающихся на уроках литературы.

Познание художественного текста требует понимания темы, идеи, образной системы произведения, картины мира писателя. Литература передает образы словесно, в ней нет готовых картин, она предполагает самостоятельную, индивидуальную работу образного мышления читателя, иначе чтение оказывается механическим, поверхностным. Однако из-за доминирования в современном информационном пространстве визуальной образности (телевидение, видео и изображения в сети Интернет) у учеников, привыкших к готовым образам, возникает трудности восприятия литературного текста. Это обуславливает необходимость при разработке методики преподавания литературы обращаться к инструментам, направленным на развитие образного мышления. Таковым является эйдос-конспект. Эйдос-конспект определяется Н. Ф. Головацкой как «размышление, рожденное образностью текста, сопровождаемое созданием собственных образов на основе цитат произведения» [1, с. 5]. Эйдос-конспект включает в себя изображение (рисунок или готовая картинка, фотография) и комментарий, который может быть представлен в виде цитатного материала из текста или в виде собственного размышления ученика. В основе любого эйдос-конспекта лежит изображение, однако оно

должно отражать смысловое содержание текста, быть связано с анализом произведения, его интерпретацией.

Методика эйдос-конспекта на уроках литературы предполагает самостоятельную работу учащихся или совместную работу с учителем по анализу разного уровня текста. Эйдос-конспект может отразить понимание учеником образа персонажа, пространства, времени, отдельного мотива, сюжетной логики, выразительных средств художественного текста (например, тропов). Эйдос-конспект может быть посвящён теме или идее произведения, а также охватывать творчество какого-либо писателя или целое литературное направление. Методика эйдос-конспекта позволяет организовать диалог учителя и ученика, выявить собственное понимание художественного произведения обучающимся. Кроме того, методика является творческой, включает в себя исследовательский компонент, так как предполагает самостоятельный выбор и действия ученика.

Учитывая сказанное, были разработаны три урока для 6-ых классов, направленные на создание эйдос-конспекта. Апробация проходила в МОАУ СОШ 64 г. Томска. Первый и второй уроки были посвящены анализу рассказов Ю. Яковлева. Третий урок включал ознакомление с сутью эйдос-конспекта, алгоритмом его выполнения, критериями оценки.

Произведения Ю. Яковлева не входят в основную программу по литературе, однако их удалось логично включить в календарный план, предусмотренный образовательной программой, так как учащиеся в этот период изучали произведения второй половины XX века о подростках («Уроки французского» В. Г. Распутина, «Конь с розовой гривой» В. П. Астафьева, «Тринадцатый подвиг Геракла» Ф. А. Искандера), с которым тематически и хронологически соотносятся рассказы Ю. Яковлева. Материалом послужили рассказы Ю. Яковлева «Память», «Рыцарь Вася», «Игра в красавицу» [2], в интерпретации рассказов мы опирались на исследование Е. А. Полевой [3].

Первый этап: анализ рассказов. Используемые приёмы: комментированное чтение, работа с цитатами, структурирование результатов в таблицы, схемы, работа со значением понятий, вынесенных в заглавие рассказов (память, рыцарство, красота). Аспекты анализа: портреты персонажей, сюжетная логика, пространственно-временная имотивно-тематическая организация текста.

Второй этап: объяснение сути эйдос-конспекта, демонстрация готовых «эйдосов» по знакомым учащимся произведениям, диалог о том, что такое образ в художественном тексте, обсуждение значимости ассоциативных образов, которые рождаются в сознании при прочтении эпизодов, рассказа в целом. Совместно с детьми были разобраны основные ошибки, которые допускаются при создании эйдоса: отсутствие зрительного образа, замена эйдос-конспекта пересказом или цитатным планом; наличие иллюстрации без

словесного обрамления / или иллюстрации, в котором нет концептуализации произведения (темы, мотива); не проявлено образное мышление, а просто дана картинка (портрет персонажа чаще всего).

Учащимся был проговорён алгоритм работы над эйдосом:

- чтение и осмысление текста,
- выявление художественных средств создания образа, читательских ассоциаций,
- понимание, на раскрытие какой идеи, мысли работают эти средства, формулирование своего понимания текста, подбор цитат;
- определение необходимых материалов, продумывание идеи и заглавия эйдос-конспекта, его композиции,
- непосредственное создание эйдос-конспекта.

В конце урока были объяснены критерии, по которым будет оцениваться эйдос-конспект: отражение в эйдос-конспекте смыслового, идейного содержания текста, наличие двух составляющих в эйдос-конспекте (изображение и комментарий), наличие название эйдос-конспекта, аккуратность, соответствие содержания эйдос-конспекта заявленному названию, оригинальность (самостоятельность).

Учителем было обращено внимание на то, что цвет, форма линий имеет свой смысл, и это нужно учитывать при создании своих работ. При обсуждении критериев был сделан упор на главном из требований – отражении в эйдос-конспекте смыслового содержания текста, которое не следует заменять пересказом. Учитель объяснил, чем пересказ отличается от анализа и формулирования идеи текста, отметил продуктивность использования непрямого представления образа, привлечения читательских ассоциаций, возникших при осмыслении произведения метафор.

В процессе обсуждения возникали первые идеи, учащимися высказывались оригинальные предложения, как можно передать образ человека через предметы-ассоциации, которые характеризовали бы конкретные черты персонажа. Создание эйдос-конспекта было задано на дом.

В результате было получено двадцать четыре работы. Девятнадцать детей для создания эйдос-конспекта выбрали рассказ «Рыцарь Вася». Предполагаем, что связано это, в первую очередь, с тем, что интерпретация этого произведения была более детальной и сопровождалась раздаточным материалом. Ещё один аргумент выбора – увлекательный сюжет, понятная и близкая шестиклассникам коллизия. Кроме того, выбор мог быть обусловлен тем, что в Интернете имеются иллюстрации к рассказу и методические разработки, которые облегчили ученикам выполнение задания.

Девять учащихся не справились с заданием. Пять работ представляют собой почти идентичные рисунки, «скопированные» с единственной иллюстра-

ции к рассказу, представленной в Интернете. Четыре работы включают заимствованный из Интернета пересказ текста, без обобщения, без визуализации содержания. Эти результаты подтверждают актуальность проблемы несамостоятельности мышления учащихся, их ориентации на готовый образец.

В остальных работах оказались не соблюдены некоторые из требований. Никто из детей не дал название эйдосам, в лучшем случае они указали название рассказа. Думается, этому этапу работы не было уделено достаточного внимания. Второе гипотетическое объяснение – возрастные возможности шестиклассников. Предположим, что концептуализировать свою работу многим из них не под силу. Не полное соответствие работ требованием мы связываем и с тем, что ученики впервые выполняли подобную работу, а в Интернете нет ни одного эйдос-конспекта по рассказам Ю. Яковлева, опереться на опыт других в данном случае невозможно.

Несмотря на выше сказанное, есть основания считать опыт результативным: 15 работ из 24, в целом, соответствуют заданию, отражают индивидуальное понимание учащимся авторского замысла рассказа.

Эйдос-конспекты, посвященные «Рыцарю Васе», раскрывают идею ценности внутренней красоты человека, спрятанной за неприглядной внешностью. Трое учащихся использовали образы рыцаря и полного мальчика, но каждый дал своё видение, свой образ. Встречались работы, в которых учениками была сделана попытка провести сравнительную характеристику образов Димки и Васи. Использовались разные образы-ассоциации (книги, сердца), привлекалась семантика пространственного расположения персонажей (скромность подлинного героя отмечена тем, что он стоит внизу, с краю, а мнимый герой торжествует и получает незаслуженные «лавры»). Один учащийся сделал акцент на различии человеческих качеств двух антиподов: Димка изображен с черным сердцем (лживость и трусость лжегероя), а Вася – с красным («горящее», благородное сердце рыцаря). В одной из работ по «Рыцарю Васе» ученику удалось показать состояние персонажа в пространстве мечты и реальности посредством образа, названного «зеркалом правды». Эйдос-конспект выполнен не очень аккуратно, однако оригинально представляет идеи текста.

Один учащийся выполнил эйдос-конспект по рассказу «Игра в красавицу». Это полноценный эйдос, в котором нет прямого изображения персонажа, а смысл передан через символические образы. Человек представлен в виде дерева, отражающегося в разных зеркалах. Так передана значимая в тексте мысль о том, что восприятие человека зависит от других, выступающих разными (добрыми, злыми, кривыми, правдивыми и т. д.) зеркалами. Учащимся были подобраны яркие, значимые цитаты из текста.

По рассказу «Память» тоже был создан только один эйдос, который, несмотря на почти полное отсутствие вербальных компонентов, создаёт именно образ воспоминания, памяти, к которому трудно подобрать ключи. Тяжелое воспоминание военного детства оказывается за закрытой дверью, вокруг – множество дверных ключей, и найти верный ключ непросто. Иллюстрация не сопровождается цитатным материалом, однако представляется понятной и близкой к тексту, в котором описан тяжелый процесс воспоминания.

Учитывая то, что все ученики не могут иметь склонность к качественному выполнению творческих работ, связанных с развитием и критического и образного мышления, полученные результаты можно считать, в среднем, успешными.

Незапланированный, но позитивный результат в том, что многие дети после разбора рассказов Ю. Яковлева на уроке заинтересовались его творчеством, прочитали другие произведения (которые даже не упоминались на уроке). Трое учащихся даже выбрали другие тексты для работы над эйдос-конспектом: «Бамбус», «Серая шкурка», «Забор с голубым глазом». Две из этих трёх работ не соответствуют заданию (представляют цитатный план или только иллюстрацию). Предположим, что это связано с недостаточными умениями шестиклассников самостоятельно анализировать текст. Однако наличие этих работ позволяет сделать вывод, что произведения Ю. Яковлева вызвали у учащихся настоящий интерес, поэтому изучение его рассказов в школе представляется перспективным.

Дальнейший этап работы – индивидуальные консультации с теми, кто вообще отказался от проявления своего мнения, воспользовавшись готовыми сведениями, материалами из Интернета. Индивидуальный подход к каждому позволит понять причины отказа от самостоятельности (это может быть лень, неуверенность в себе, недостаточное понимание сути задания) и скорректировать мотивацию к самостоятельному критическому и образному мышлению, созданию авторского продукта. После этого важно повторить задание на другом литературном материале, чтобы посмотреть на результаты в динамике. Предполагаем, что повторное задание эйдос-конспекта может дать лучший результат, так как он будет основан на осмыслении уже имеющегося опыта.

Литература

1. Головацкая, Н. Ф. Сквозь призму эйдос-конспекта: методическое пособие / Н.Ф. Головацкая. – Казань : Бук, 2018. – 68 с.
2. Яковлев, Ю. Рассказы и повести / Ю. Яковлев. – Москва : Детская литература, 2015.
3. Полева, Е. А. Мотив правды в «школьной» прозе конца 1960-х – начала 1980-х годов (анализ авторских трактовок и литературный контекст) // Литература в школе. – 2019. – № 7. – С. 31–37.

О ФУНКЦИЯХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В ПОЭЗИИ И. СЕВЕРЯНИНА

On the functions of occasionalism in the poetry by I. Severyanin

А. Е. Бухрот

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. С. Савенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: окказионализм, поэзия, функции окказионализмов, творчество И. Северянина, анализ поэтического текста.

Key words: occasionalism, poetry, functions of occasionalisms, creativity of I. Severyanin, analysis of poetic text.

Аннотация. В статье рассмотрены основные функции окказиональной лексики в поэзии И. Северянина, ключевой из которых является экспрессивная функция. Данная функция предполагает направленность окказионального слова на выражение эмоционального отношения автора к тому или иному явлению, что объясняется такой индивидуально-авторской особенностью новообразований И. Северянина как их метафоричность.

В статье представлен функциональный анализ окказиональной лексики, отобранной приёмом сплошной выборки из поэтических сборников И. Северянина «Громокипящий кубок» (1913), «Златолира» (1916) в количестве 105 лексических единиц.

А. В. Завадская, исследуя «эпатажную лексику» в поэзии русских футуристов, сделала вывод о том, что «значительную часть окказиональной лексики составляют лексические единицы, использование которых в футуристическом тексте способствует созданию эпатирующего эффекта» [1, с. 12]. Как известно, основной целью поэтов-футуристов являлось настойчивое стремление привлечь внимание публики к своему творчеству как к чему-то совершенно необычному. Игорь Северянин являлся эстрадным поэтом, для него было важно явить миру нечто отличающееся от привычной для публики поэзии, то, что могло эпатировать ее.

По мнению А. Г. Лыкова, общим свойством всех поэтических новообразований является то, что все они позволяют «преодолеть языковой стандарт и автоматизм, основанный на регулярности соответствия между знаком и значением» [2, с. 6]. Говоря о функциональном назначении окказиональной

лексики, М. А. Бакина отмечает: «Появление индивидуальных слов в поэтическом тексте обычно бывает вызвано либо необходимостью назвать новые реалии или понятия, для выражения которых в общем языке нет средств, либо желанием выделить новым словом нужные поэту оттенки смысла или экспрессию, подчеркнуть своё отношение к называемому, дать ему оценку; стремлением оживить стёршиеся в общелитературном слове оттенки семантического или стилистического характера» [3, с. 80].

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что основной функцией поэтических новообразований является экспрессивная функция, направленная на выражение эмоционального отношения автора к тому или иному явлению. Однако не нужно забывать также и о наименовании каких-либо предметов или явлений с помощью индивидуально-авторских слов (например, *эксцес-серка, деревенка, форелевая река*).

Исследователи выделяют четыре основных функций окказиональных слов в художественном тексте:

- номинативную функцию (если новообразование обозначает понятие, не имеющее выражения в языке);
- номинативно-художественную функцию (новообразование служит средством создания художественного образа, передающего индивидуально-авторское видение мира);
- номинативно-оценочную функцию выполняют новообразования, выражающие отношение автора к чему-либо; (иногда в сочетании с эмоциональной окраской);
- стилистическую функцию (если новообразование называет понятие, имеющее своё обозначение в общем языке; в этом случае соотнесение новообразования с синонимическим словом раскрывает в новообразовании новые стилистические или эмоционально-смысловые оттенки).

Т. Н. Коршунова отмечает, что экспрессивным средством поэтического языка Игоря Северянина является метафоризация практически всех частей речи [4, с. 231]. Окказионализмы часто используются для выражения метафорических значений: *изумрудит, офлёря, орозенный, озверить, омаен, оэ-кранен* и т.д.

Э. И. Ханпира считает, что метафоричность окказионального слова возникает за счет метафоричности производящей основы. Это объясняется тем, что у окказионального слова нет возможности переноса значения, поскольку оно существует только в том контексте, в котором оно употреблено [5, с. 33–34]. Так, метафоричность наблюдаем у большинства окказионализмов И. Северянина из сборников «Громокипящий кубок» и «Златолира»:

– *омаенный* (слово *май* ассоциативно связано с теплом, весной, соответственно, окказиональное причастие *омаенный* относит нас к поре расцвета природы);

– *обнебесный* (метафорическая потенция слова *небеса* позволяет связать лексему с простором, светом);

– *офиалченный* (*фиалка* – приятно пахнущий цветок, символизирующий нежность, беззаботность, лето).

По такому же принципу метафорами являются окказиональные слова *олиленный*, *омглённый*, *овесенненный*, *оснеженный*, *осолнеченный*, *зальдиться*, *заосенеть*, *безгрезно*, *исстражденный*, *отстраданье*, *лимонолистный* и др.

Следует также отметить, что метафоричность присутствует и в семантических окказионализмах. Так, в стихотворении «В шале березовом» видим:

*У лесозера, в шале берёзовом, – берёзозебренном, –
Над мёртвой лилией, над трупом юноши, самоуверенно,
Плескалась девушка рыданья хохотом темно-серебряным... –
И было гибельно. – И было тундрово. – И было северно.*

Данный отрывок изобилует окказионализмами (как грамматическими, так и семантическими). В стихотворении автор описывает сцену убийства. Девушка в «смущеньи ревности» убивает юношу в шале. Поэту удастся передать состояние сумасшествия девушки с помощью слов *плескалась* и *темно-серебряный*. Метафорический потенциал слова *плескалась* позволяет автору создать нестандартную развернутую метафору «*плескалась рыданья хохотом*». Данная метафора соотносится по значению со словом *захлебывалась*. Кроме того, эпитет, который использует автор относительно хохота девушки – *темно-серебряный* – также поддерживает эту идею. Метафорические способности слова *темный* позволяют автору одним словом описать степень нравственного падения героини стихотворения: некогда счастливый, звучащий подобно серебряному звону, мелодичный голос превратился в тёмно-серебряный хохот рыданья, в котором звучат гибельные нотки. Кроме того, автор нагнетает обстановку, поэтапно описывая состояние героини: «*гибельно – тундрово – северно*».

Перечисленный и другие окказиональные слова выполняют в текстах Игоря Северянина номинативно-художественную функцию, то есть служат для создания яркого художественного образа посредством компрессии смысла целого словосочетания в одном слове (ср.: *златополдень*, *златолира*, *эгополонез*, *белолилия*, *златогорлый*, *златотканый*, *златотрубный* и др.).

Поэт-символист Валерий Брюсов так отзывался об И. Северянине: «Он поэт-живописец; он рисует целые картины, сохраняющие всю свежесть красок и даже как будто весь аромат действительности» [6, с. 25]. Действительно, Игорь Северянин находит способ описать предмет или явление с помощью одного слова так, что читатель получает возможность во всех красках и оттенках ощутить неповторимый индивидуально-авторский художественный образ:

В златосне, на жгучем побережье,

Забываю свой высокий сан,

И дышу, в забвении, все реже,

Несказанной Грезой сиян...

(«Прогулка короля», 1911)

Кто мне сказал, что у меня есть муж

*И трижды **овесененный** ребенок?..*

(«Verceuse осенний», 1912)

Окказиональное слово *овесененный* Игорь Северянин использует в словосочетании *трижды овесененный ребенок* в качестве замены узувальному «трехгодовалый ребенок». Сравнивая два определения, мы понимаем, что в данном случае окказионализм служит для создания неповторимого авторского художественного образа.

С этой способностью поэта связана **эстетическая функция** окказионализмов Игоря Северянина.

Номинативно-оценочную функцию выполняют окказиональные слова, выражающие отношение к чему-либо, отличающиеся от известного слова эмоциональной окраской: *утонченка, миррэлька, аполлонец, вселенец, поэзоделец, снегоскалый, тлень* и проч.

Так, в строчке из стихотворения «Эпилог» (1912) видим отрицательное отношение лирического героя к описываемому:

*И, в **чаровом** самоубийстве,*

Шатнулась в мой шатёр орда...

*От **снегоскалого** гипноза*

*Бежали двое в **тлень** болот;*

У каждого в плече заноза, –

Зане болезнен беглых взлет.

Окказиональные слова *чаровой, снегоскалый, тлень*, отличаясь от известного слова эмоциональной окраской, служат средством выражения авторской экспрессии, создания художественного образа процесса предательства (исто-

рической основой для написания данного стихотворения послужил распад кружка эгофутуристов).

Следует отметить, что в поэтическом языке И. Северянина имеется довольно большая группа окказиональных слов – словообразовательных синонимов: *лennyй – ленивый, мартный – мартовский, чаровый – чарующий, моревый – морской, оснеженный – заснеженный, апрелие – апрель, вспеняя – вспенивая, вздрожат – задрожат, грозовый – грозовой* и т.д. Разница между узуальным и окказиональным словом заключается, как правило, в одном форманте, однако такой способ образования слов позволяет поэту создавать стилистически-окрашенное окказиональное слово взамен нейтрального узуального. Это позволяет актуализировать семантику слова, акцентировать внимание читателя на оттенках значения привычного слова. Подобные слова выполняют в художественных текстах **акцентную функцию**.

Обратим внимание на то, как меняется внутренняя форма существительных с суффиксом -ость, когда И. Северянин преобразует их: *безнадёжье – безнадёжность; ненужье – ненужность; современье – современность; влюбленье – влюблённость*. Суффикс -j- наделяет привычные носители слова новым смыслом, окказионализм обладает эмоционально-экспрессивной окраской, позволяет читателю уловить авторское отношение к описываемому предмету действительности, а также увидеть индивидуально-авторские ассоциации.

Б. В. Томашевский по поводу подобных новообразований писал: «Это новообразования для наименования старых понятий. Образуются они для обновления словесного выражения банальной формулы во избежание речевого шаблона» [7, с. 25]. В этом видится отголосок одного из лозунгов И. Северянина – «создание нового без отвергания старого» [8, с. 15].

С целью актуализации внутренней формы слова в поэзии И. Северянина функционируют метафоричные качественные наречия на -о:

Ландыши воздушные, реющие ландыши

Вечером зимеющим льдяно зацвели...

(Тундровая постель», 1911)

Ты, слушая, безгрезно рада

(Будь проклята приставка «без»!)

(«Замужница», 1912)

Хочу туда, где чувствуют грозово,

А потому – раздолия узки!

...

*Я вся - полет под ураганом зова!..
Хочу туда – любить тебя грозиво!*

(«Октавы», 1909)

По мнению М. А. Бакиной, наречия являются незаменимым средством выразительности художественной речи благодаря сгущенной образности и прозрачности словообразовательной структуры. «Наречия на -о, семантически соотносимые с переносными (общезыковыми и индивидуальными) значениями мотивирующих прилагательных, в тексте стихотворения служат свёрнутым сравнением и используются для освежения, обновления сравнений-штампов» [3, с. 112].

Таким образом, окказиональные слова в поэтической речи И. Северянина выполняют ряд функций, заключающихся в создании художественного образа (номинативно-художественная функция), выражения индивидуально-авторского отношения к предмету речи (номинативно-оценочная функция), авторского мироощущения (эстетическая функция), а также в актуализации внутренней формы слова, акцентировании внимания читателя на семантической структуре узуальных слов и поиске нового смысла (акцентная функция).

Литература

1. Завадская, А. В. «Эпатажная лексика» в поэзии русских футуристов : дисс. ... канд. филол. наук / А. В. Завадская. – Оренбург, 2008. – 180 с.
2. Лыков, А. Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово) / А. Г. Лыков. – Москва : Высшая школа, 1976. – 119 с.
3. Бакина, М. А. Поэтические новообразования / М. А. Бакина // Русская речь. – 1973. – № 4. – С. 73–78.
4. Коршунова, Т. Н. Семантико-деривационная структура и функционирование новообразований в художественных произведениях Игоря Северянина : дисс. ... канд. фил. наук / Т. Н. Коршунова. – Москва, 1999. – 248 с.
5. Ханпира, Э. И. Окказиональные элементы в современной речи // Стилистические исследования / Э. И. Ханпира. – Москва, 1972. – 451 с.
6. Брюсов, В. Я. Игорь Северянин / В. Я. Брюсов // Критика о творчестве Игоря Северянина. – Москва-СПб, 1916. – С. 13–25.
7. Томашевский, Б. В. Теория литературы / Б. В. Томашевский. – Москва-Ленинград, 1931. – 320 с.
8. Северянин, И. Лирика / И. Северянин. – Минск : Харвест, 1999. – 448 с.

**АНАЛИЗ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ В СКАЗКЕ А. ПОГОРЕЛЬСКОГО
«ЧЁРНАЯ КУРИЦА ИЛИ ПОДЗЕМНЫЕ ЖИТЕЛИ» И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ**

**Analisis of color names in the fairy tale by
A. Pogorel'skiy "A black hen or underground people"
and their classification**

А. Е. Верховланцева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. С. Савенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: цветообозначения, имплицитный и эксплицитный смысл, структура цветонаименований, узуальные и окказиональные колоремы.

Key words: color names, implicit and explicit sense, morphemic color names structure, usage and occasional names of color.

Аннотация. Целью работы является изучение особенностей цветообозначений в произведении А. Погорельского «Чёрная курица или подземные жители». При помощи приёма сплошной выборки из сказки А. Погорельского было выделено 216 колорем с целью анализа цветообозначений: 1) по характеру их значений; 2) по имплицитности / эксплицитности отражения цветового признака; 3) по частеречной принадлежности; 4) по количеству основ; 5) по признаку узуальности / окказиональности. В результате было выявлено, что цветообозначения представлены преимущественно существительными, являются по своей структуре простыми, узуальными с точки зрения употребительности, имплицитно выраженными, непроизводными и с переносным значением.

В данной статье отражены результаты анализа и классификации колорем в сказке А. Погорельского «Чёрная курица или подземные жители». В лингвистике принято понимание цветонаименования как языковой или речевой единицы, в состав которой входит корневой морф, семантически или этимологически связанный с обозначением цвета. Такая лексика как описательный элемент выступает в прямом значении, а также может иметь дополнительное образное значение [1, с. 56].

Актуальность исследования заключается в том, что изучение символики и семантики наименований цвета является недостаточно разработанной, но при этом перспективной отраслью лингвистики. Это подтверждается большим количеством статей, монографий и других работ, в которых в качестве материала для исследования избирается цвет.

По утверждениям С. Г. Носовец, П. А. Сулова, Л. П. Прокофьевой и других лингвистов, цвет является принципиально важным элементом поэтики писателя, поскольку «мастерское обращение с цветовыми образами в значительной степени формирует стилистическое своеобразие его текстов» [2, с. 3].

Кроме того, цвет в свою очередь – неотъемлемая составляющая всякой визуально воспринимаемой формы, который может участвовать не только в усилении выразительности, но и выполнять функцию одного из наиболее значимых «проводников» смысла.

При помощи приёма сплошной выборки из сказки А. Погорельского было выделено 216 колорем. Данные лексемы необходимы для их систематизации и классификации с целью анализа цветообозначений: 1) по характеру их значений (прямому или переносному; производному или непроизводному; собственно номинативному или экспрессивно-синонимическому); 2) по имплицитности / эксплицитности отражения цветового признака; 3) по частеречной принадлежности; 4) по количеству основ (простые и сложные цветоименования); 5) по признаку узуральности/ окказиональности.

Проведя количественный анализ колоративов в сказке А. Погорельского «Чёрная курица или подземные жители», мы заметили, что ведущую группу составляют цветообозначения, выраженные:

1) существительными (106 словоупотреблений): «Голос его любимой Чернушки», «глаза у Чернушки светятся в темноте, как звездочки», «бледный луч луны», «как будто днем», «из чистого золота» и пр.

2) прилагательными (95): «Не было весёлых тенистых аллей», «по тёмным дремучим лесам», «одну чёрную, хохлатую», «из белой бумаги» и пр.

3) глаголами (6): «Алёша покраснел, потом побледнел, опять покраснел...», «напомадил и напудрил у ней локоны», «блистали искусным образом».

4) причастиями (4): «Освещённую тихим, лунным сиянием», «белом накрахмаленном шейном платке», «головку, набело распудренную».

5) наречиями (4): «головку, набело распудренную», «сделается темно», «так светло, будто днем», «отражавшими свет».

6) деепричастием (1): «принимал..., не краснеясь, похвалы».

Также автор использует в своем произведении регулятивную структуру колоративного динамического типа. Под регулятивными структурами колоративного динамического типа Кочетова И. В. в своей работе «Регулятивный потенциал цветоименований в поэтическом дискурсе Серебряного века» подразумевает такие регулятивные структуры, которые включают контактное соединение колорем, актуализирующих динамику цветовой гаммы,

её изменение [3, с. 32]: «глаза у Чернушки светятся в темноте, как звездочки» (*темнота* – отсутствие света, освещения; мрак, тьма) [4], (*светиться* – блестеть, отражая свет, лучи) [4], (*звезда* – небесное тело, светящееся отражённым светом) [4].

В целом в исследуемом произведении были найдены простые по количеству основ цветоименования (215 словоупотреблений), обозначающие внешность героев, описание природы, интерьера: «Они (деревья) были разного цвета: красные, зеленые, коричневые, белые, голубые и лиловые». Сложные цветообозначения встретились в единичном случае: «На нем была светло-зеленая мантия». Регулятивный потенциал здесь формируется за счет соединения компонента *светло-*, который уточняет интенсивность оттенка.

По признаку окказиональности было выявлено одно слово, которое, однако, является самым частотным в произведении, так как называет одного из героев сказки – Чернушка (63 словоупотребления). Остальные колоративы относятся к узуальной группе: «В прекрасной золотой клетке сидел большой серый попугай с красным хвостом».

По характеру значений колорем (прямому или переносному; производному или непроизводному; собственно номинативному или экспрессивно-синонимическому) были выявлены следующие цветоименования:

1) в прямом значении (65 словоупотреблений): «...и из-под нее (простыни) вышла... черная курица!» (*Чёрный* – самый тёмный из всех цветов, имеющий цвет сажи) [4]; «Длинные русые волосы, висевшие у него почти до пояса...». (*Русый* – светло-коричневый (о волосах или о человеке с такими волосами)) [4].

2) в переносном значении (151): «...глаза у Чернушки светятся в темноте, как звездочки...» (*звезда* – небесное тело, светящееся отражённым светом) [4]: в данном контексте глаза в темноте сравниваются с светом, который излучают звезды на ночном небе, а также служат ориентиром для путников; «она показалась ему как будто восковая» (*Воск* – пластичное вещество жёлтого или белого цвета, вырабатываемое пчёлами для постройки сот; сходное с ним вещество растительного или ископаемого происхождения) [4].

3) производный характер (100): «Потом принялся за супругу его, напомадил и напудрил у ней локоны и шиньон и взгромоздил на ее голове целую оранжерею разных цветов, между которыми блистали искусным образом помещенные два бриллиантовые перстня, когда-то подаренные мужу ее родителями учеников». (*напомадил* – (разг.) намазаться, накраситься помадой; *напудрил* – кого-что. Покрыть слоем пудры; *блистали* – ярко светить;

сверкать (обычно переливаясь; вспыхивая и угасая); бриллиантовый – как бриллиант или брильянт) [4].

4) непроеизводный характер (116): *«...белые шароварцы и широкий шелковый голубой кушак» (белый (о цвете) – очень светлый; светлее, чем обычно бывает определяемый этим словом предмет; голубой (о цвете) – имеющий окраску одного из основных цветов спектра – среднего между зелёным и синим; цвета ясного неба; светло-синий) [4].*

5) собственно номинативные цветообозначения (214): *«В прекрасной золотой клетке сидел большой серый попугай с красным хвостом». (золотой – блестяще-жёлтый, подобный цвету золота; серый – цвета пепла, дыма, асфальта, шерсти; средний между чёрным и белым; красный – имеющий окраску одного из основных цветов спектра, идущего перед оранжевым; цвета крови) [4].*

6) экспрессивно-синонимические (2): *«На голове у него была особенного рода шапка малинового цвета, наверху с зубчиками, надетая немного набок; а на шее был платок, очень накрахмаленный, отчего казался он немного синеватым» (синеватый – слегка синий, с синевой), «...глаза у Чернушки светятся в темноте, как звездочки...» (Звездочки – уменьш.-ласк. к Звезда) [4].*

Для определения имплицитности / эксплицитности отражения цветового признака в цветоименованиях уточним данные понятия. В.В. Виноградов рассуждал о двуплановой направленности слова, которое «обращено не только к общенародному языку <...>, но и к тому миру действительности, который творчески создаётся или воссоздаётся в художественном произведении» [5, с. 114]. Имплицитный смысл текста (невербализованный, скрытый, требующий разгадки, сотворчества с автором) обусловлен самой природой языкового знака [6, с. 16]. Мы систематизировали имплицитные колоративы художественного текста с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов. Имплицитное цветовое значение в сказке А. Погорельского выражено:

1. Названиями флористических объектов: *«Подали десерт: разного рода варенья, яблоки, бергамоты, финики, винные ягоды и грецкие орехи...»(бергамот – небольшое вечнозелёное цитрусовое дерево с плодами грушевидной формы, в кожуре которых содержится эфирное масло; финики – съедобный плод финиковой пальмы с красно-бурой кожицей и сладкой мякотью; винные ягоды – сушеные плоды (точнее соплодия) инжира; грецкие орехи – южное ореховое дерево; крупный плод этого дерева с очень твёрдой) [4];*

2. Природными объектами: *«Ночь была месячная, и сквозь ставни, неплотно затворившиеся, упал в комнату бледный луч луны», «дневной*

свет», «За час перед рассветом» (ночь – часть суток от захода до восхода солнца, от вечера до утра, покрытая мраком и темнотой; луч луны – узкая полоска света, исходящая от небесного тела, светящегося отраженным солнечным светом; светлый – хорошо освещённый, наполненный светом; день – часть суток от восхода до захода солнца, от утра до вечера.; рассвет – время суток перед восходом солнца, когда начинает светать; начало утра. Окраска, освещение неба над горизонтом в это время суток) [4].

3. Очень часто в сказке А. Погорельского встречаются драгоценные камни: *«Это всё бриллианты, яхонты, изумруды и аметисты», разноцветные драгоценные камни (бриллианты – прозрачный драгоценный камень, яхонты – старинное название некоторых драгоценных камней (рубина, реже сапфира и др., изумруды – драгоценный прозрачный камень густого ярко-зелёного цвета, аметисты – минерал, прозрачная разновидность кварца; драгоценный камень фиолетовой или голубовато-фиолетовой окраски) [4].*

4. Животным миром: *«Алеша поспешно надел свою красную бекешь на беличьем меху и зеленую бархатную шапочку с собольим околышком и побежал к забору» (белка – небольшой пушной зверёк отряда грызунов с большим пушистым хвостом, живущий на деревьях, с темно-серым, черноватым или бурым мехом; соболь – пушной зверёк сем. куньих, с ценным мехом светло-коричневой или тёмно-бурой окраски) [4].*

Таким образом, в произведении А. Погорельского «Чёрная курица, или подземные жители» цветообозначения представлены преимущественно существительными, являются по своей структуре простыми, узуальными с точки зрения употребительности, имплицитно выраженными, непроизводными и с переносным значением. Самыми частотными являются черные цвета, характеризующие Чернушку и ночь, во время которой совершаются все приключения Алёши, а также колоративы, имплицитно представленные наименованиями драгоценных камней и металлов и используемые автором для описания подземного мира. Кроме того в тексте сказки присутствуют белые оттенки для обозначения света луны и таинственной завесы (простыни) как перехода из одного мира в другой.

Литература

1. Фрумкина, Р. М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа / Р. М. Фрумкина. – Москва : Наука, 1984. – 175 с.
2. Носовец, С. Г. Цветовая картина мира В. Набокова в когнитивнопрагматическом аспекте (цикл рассказов «Весна в Фиальте») : дис. ... канд. филол. наук / С. Г. Носовец. – Омск, 2002. – 249 с.
3. Кочетова, И. В. Регулятивный потенциал цветоименований в поэтическом дискурсе Серебряного века : дис. ... канд. филол. наук / И. В. Кочетова. – Томск, 2010. – 112 с.

4. Большой толковый словарь русского языка : А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 1998. – 1534 с. – URL : <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (дата обращения: 25.02.2021).
5. Виноградов, В. В. Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. – Москва : Высшая школа, 1981. – 320 с.
6. Карпенко, С. М. Роль ассоциативных связей слов в выявлении имплицитного смысла текста (на материале лирики Н.С. Гумилёва) / С. М. Карпенко // Лексические аспекты смыслового анализа художественного текста в вузе и школе : материалы научно-практического семинара (26 апреля 2001 г.) / Под ред. проф. Н. С. Болотновой. – Томск, 2001. – С. 16–20.

УДК 37.013.75
ГРНТИ 14.07.09

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ
МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «БИЗНЕС-ПЛАН: ОТ ИДЕИ ДО РЕАЛИЗАЦИИ»)**

**Use of the project method in the process of methodical and pedagogical
support of the student's individual educational project
(On the material of the project "Business plan. From idea to implementation")**

Ю. Е. Вилкова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: метод проектов, универсальные учебные действия, Федеральный государственный общеобразовательный стандарт.

Key words: project method, universal educational activities, Federal state general education standard.

Аннотация. В статье говорится о продуктивном использовании метода проектов в образовательном процессе. Представлены результаты методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта, в процессе которого происходит формирование универсальных учебных действий обучающегося.

В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [1] в настоящее время основной задачей педагога является формирование такой личности, которая будет успешна в современном социальном контексте. В обновляющейся российской образовательной системе осуществляются процессы технологизации обозначенных идеологических установок ФГОС.

К числу таких методико-технологических экспериментальных сюжетов принадлежит использование метода проектов в практике современного учителя. Все вышесказанное обуславливает *актуальность* данного исследования, так как в нем предпринята попытка автора, связанная с дефицитом компетенций педагогов, реализующих обозначенную технологию в образовательном пространстве.

Целью исследования является выявление эффективности метода проектов как образовательного ресурса в процессе методико-педагогического сопровождения.

вождения индивидуальных образовательных проектов (ИОП) обучающегося в средней общеобразовательной школе.

Для достижения цели необходимо решить следующие *задачи*:

1. Теоретически обосновать возможности использования метода проектов в образовательном процессе.

2. Создать модель методико-педагогического сопровождения ИОП в рамках обозначенного метода.

3. Апробировать эту модель на практике во внеурочной деятельности по предмету.

Гипотеза исследования: использование образовательного потенциала метода проектов будет продуктивно в том случае, если педагог ориентируется на ценности антропологического подхода; осуществляет его идеи в рамках концепции образовательного проектирования; рассматривает успешность собственной деятельности в формировании универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся и достижении ими личностных результатов.

Методологической базой исследования выступают установки антропологического подхода (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев [2]); принципы гуманитарного исследования (Г. Н. Прокументова [3]); концепция педагогики совместной деятельности (Г. Н. Прокументова, И. Ю. Малкова, Е. Н. Ковалевская [4]); принципы научного обеспечения инновационного проекта и его экспертизы (И. Ю. Малкова [5], Е. С. Полат [6]).

Исследование основывается на теории метода проектов, сформировавшейся в Америке в 20-е гг. XX века.

Согласно ее содержанию обучающийся, получающий навыки взрослой жизни, должен формировать ресурс своей подготовленности к ней в определенных формах и видах проектной деятельности, по содержанию и структуре напоминающей реальные формы социальной практики [7; 8].

В современной педагогической мысли метод проектов рассматривается в связи с проектной деятельностью. Е. С. Полат дает следующее определение метода проектов: «<...> Это совокупность желаемых результатов, идей, гипотез для формирования творческого теоретического продукта. Это совокупность приемов, действий и процедур в определенной последовательности для решения поставленной задачи, лично значимой для обучающегося и оформленного в виде ожидаемого конечного продукта» [6, с. 71–76].

И. Ю. Малкова рассматривает метод проектов «как альтернативу классно-урочной системе, средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и формирования определенных личностных качеств во внеурочной сфере» [5, с. 25].

Интеграция метода проектов и реального учебно-воспитательного процесса позволяет достигать поставленные ФГОС цели формирования социально-адаптивной, компетентной личности. Сегодня использование метода проектов в образовательной среде продиктована требованиями социального контекста.

Описание образовательного прецедента.

Проект был организован, получил апробацию на базе МАОУ СОШ № 14 им. А. Ф. Лебедева г. Томска. Содержание деятельности учителя обуславливалась гипотезой предложенной в теоретической части статьи.

Цель проекта заключалась в создании педагогических условий для самостоятельного освоения обучающимся технологии образовательного проектирования на материале построения собственного бизнес-плана компьютерного клуба.

На **первом этапе** под руководством учителя формировался замысел проекта с полным погружением обучающегося в материал. Девятиклассник представил свои версии о том, что его интересует и какую сферу человеческой деятельности он хотел бы изучить подробнее. В центре внимания оказались различные темы проектов, связанные с экономикой и информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ).

Аналитический комментарий, вывод. В процессе работы на данном этапе у начинающего проектировщика проявилась мотивированность на основе знакомства с содержанием различных видов социальных практик. Были актуализированы познавательные и коммуникативные УУД. Функции учителя заключались в создании методических условий для получения информации обучающимся и консультировании: он работал в позиции консультанта и информатора.

Второй этап организации проекта был направлен на изучение понятий «бизнес» и «маркетинг»; происходило знакомство со структурой и этапами разработки бизнес-плана. Проводилось изучение научно-исследовательских текстов, их структурирование, конспектирование и концептуализация содержания прочитанного, создавался реферат по изученному материалу.

Содержание деятельности второго этапа также включало в себя и проведение социологического опроса с помощью онлайн-формы Google для выявления актуальности среди школьников тем, связанных с бизнесом. Количество респондентов, принявших участие в исследовании, составило около 100 человек от 13 до 25 лет. Их ответы позволили констатировать, что большая часть отвечавших не имеет базовых представлений о бизнесе как о важной социальной сфере экономики. Девятиклассник, проводивший

под руководством учителя опрос, осуществлявший анализ результатов, получил возможность самостоятельно обосновать актуальность будущего проекта.

Аналитический комментарий, вывод. Логика работы на этом этапе была ориентирована на формирование познавательных и регулятивных УУД обучающегося, так как его деятельность была связана с осмыслением материала, написанием на его основе реферата и пониманием целесообразности выбранной стратегии работы. Учитель консультировал обучающегося, анализировал и редактировал результаты его деятельности.

Третий этап включал в себя создание обучающимся бизнес-плана для открытия компьютерного клуба. Речь шла о детальной проработке всех его пунктов: поиска подходящего инвестора для финансирования проекта до выбора моделей компьютеров в будущий клуб. На данном этапе была разработана брошюра «Подсказка начинающему предпринимателю», прописаны структура бизнес-плана и основные шаги по его реализации.

Аналитический комментарий, вывод. В ходе этой работы учителем создавались условия учебного сотрудничества, он выполнял функции партнера, консультанта и редактора. Происходило развитие познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД.

На **четвертом этапе** готовилась презентация проекта, осуществлялась его защита на городской научно-практической конференции «Наши духовные ценности». Ученик представлял свою работу, отвечал на вопросы присутствующих, показал знание материала, владение технологиями мультимедийной презентации.

Аналитический комментарий, вывод. Осуществленная деятельность, экспертная оценка проекта жюри позволили зафиксировать у девятиклассника проявление определенного уровня сформированности познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД. Ответы на вопросы членов жюри относительно собственной успешности дали возможность говорить о достижении им определенных личностных результатов в ходе работы над проектом.

Выводы.

Проведенный эксперимент позволил подтвердить сформулированную гипотезу.

Использование метода проектов в процессе методико-педагогического ИОП обучающегося может быть эффективным в том случае, если педагог ориентируется на идеологию и ценности антропологического подхода:

1) включает проектировщика в осмысление содержания и структуры собственной деятельности;

2) использует для создания контекста образовательного проектирования адекватные приемы совместной деятельности, выбор которых определяется целями и задачами этапов проекта;

3) рассматривает успешность собственной деятельности в формировании и развитии у обучающихся УУД различного содержания.

Литература:

1 Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897). – URL : <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/> (дата обращения: 22.03.2021).

2. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – ISBN 5-88527-081-3

3. Прозументова, Г. Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций / Г. Н. Прозументова // Переход к открытому образовательному пространству: коллективная монография. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – Ч. 1. – С. 15–105.

4. Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития: монография / Е. Н. Ковалевская, И. Ю. Малкова, С. И. Поздеева, Г. Н. Прозументова, Е. А. Румбешта [и др.]; под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – 79 с.

5. Малкова, И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе : дисс. ... доктора педагогических наук / И. Ю. Малкова ; Томский государственный университет. – Томск, 2008. – 307 с.

6. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2005. – 272 с. – ISBN 5-7695-0321-1

7. Корнетов, Г. Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 33–53.

8. Килпатрик, У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У. Х. Килпатрик. – Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

**ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ
КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 6 КЛАССЕ**

**Linguoaxiological modeling as a method for organization
of extracurricular activities in russian language in 6th class**

Ю. Е. Вилкова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: лингвоаксиология, лингвистическое моделирование, внеурочная деятельность по русскому языку.

Key words: linguoaxiology, linguistic modeling, extracurricular activities in the training in Russian.

Аннотация. Моделирование является не только одним из самых востребованных общенаучных методов, но и эффективным методом обучения. В частности, при обучении русскому языку большим образовательным потенциалом обладает метод лингвоаксиологического моделирования. В статье описаны цели и результаты использования ресурса лингвоаксиологического моделирования в средней общеобразовательной школе на примере организации внеурочного мероприятия в 6-м классе.

Моделирование является востребованным междисциплинарным методом современных научных исследований. Моделированию подлежат самые различные предметы и явления, модель представляет собой воспроизведение фрагмента действительности с сохранением лишь значимых свойств и качеств. Метод моделирования используют относительно таких объектов изучения, которые недоступны для реального наблюдения, Ю. Д. Апресян назвал их «черным ящиком», привлекающим внимание исследователей тайной своего внутреннего содержания [1, с. 78]. К таким объектам можно отнести и язык, потому что язык как семиотическая система и средство коммуникации не наблюдаем напрямую, лингвисты имеют дело только с его материальным воплощением, что делает востребованным данный метод в лингвистике. Основной задачей моделирования в языкознании А. Ф. Лосев назвал «установление тех или иных структур, но не разыскивание новых языковых фактов, приведение в систему полученных эмпирическим путем языковых

данных, что делает языковые категории более ясными, определенными, максимально четко сформулированными и систематизированными» [2, с. 136].

Моделирование одновременно выступает и одним из самых эффективных методов обучения. Требования Федерального государственного образовательного стандарта [3] приводят к пересмотру образовательного процесса, к росту творческой познавательной деятельности учащихся, к поиску активных методов обучения, применяя которые учитель дает возможность обучающимся не только познавать новые явления, изучать сложное через простое, но и быть заинтересованными участниками образовательного процесса. Одним из таких методов обучения является моделирование.

Данный метод позволяет обучающемуся в наглядной форме освоить скрытые свойства объекта. Он обеспечивает доступность и легкость воспринимаемого материала, информативность, интерес обучающегося к образовательному процессу. В ходе использования метода моделирования для решения учебных задач у обучающегося формируются разнообразные познавательные, регулятивные, коммуникативные и личностные универсальные учебные действия.

В данной работе внимание сосредоточено на образовательных возможностях ресурса лингвоаксиологического моделирования при обучении русскому языку (на примере внеурочной деятельности).

Актуализируется лингвоаксиологический подход к изучению языковых явлений (Н. Д. Арутюнова [4], В. И. Карасик [5–6], С. Г. Павлов [7] и др.). Так как язык фиксирует и отражает систему ценностей, его анализ дает возможность изучить национальное языковое сознание, или наметить ценностные ориентиры эпохи, вербализованные в языке, или построить аксиологическую модель языковой личности.

Ценностный аспект занимает одно из ведущих мест в воспитательных целях учебного процесса в школе в целом [8]. Родной язык служит средством ценностного воспитания школьников и сам является базовой ценностью для своих носителей. Лингвоаксиологическое моделирование совмещает в себе описанные выше преимущества метода моделирования и доминанты, существенные для формирования и развития ценностной системы личности.

Внеурочная форма занятий имеет подчас больший потенциал, по сравнению с урочной, для смыслового общения, личностно-ориентированной групповой деятельности и учёта в полной мере индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся.

Автором была подготовлена и апробирована в МБОУ СОШ № 30 г. Белово Кемеровской области методическая разработка – внеурочное мероприятие на тему «Пионерские ценности: вчера, сегодня и завтра» по материалу кинофильма «Частное пионерское» для 6-го класса СОШ.

Выбор материала обусловлен следующим.

Во внеурочной деятельности современный учитель часто использует в качестве ресурса кинофильмы. Помимо визуальной картинки и эмоционального воздействия (усиливаемого в результате совместного просмотра), важно, что фильм воспроизводит речь героев без внешних оценивающих характеристик, школьник воспринимает речевое поведение героев непосредственно, а не в изложении автора.

Кинокартина «Частное пионерское», фильм, снятый Александром Карпиловским в 2012 году, посвящена жизни шестиклассников. Действие происходит во времена СССР, в 1977 году в городе Дзержинске. Главные герои – Мишка Хрусталёв и его друг Димка Терентьев – учатся в шестом классе. События в фильме затрагивают обычные провинциальные школьные будни, внешкольные приключения.

Содержание и поднятые в фильме аксиологические проблемы релевантны интересам обучающихся 6-го класса. Кинокартина относится к жанру приключения, а ее содержание напоминает детективную историю. Исторический фон знакомит с временами пионерии. Фильм рассказывает о таких ценностях, как храбрость, преодоление себя, готовность прийти на помощь, дружба, любовь. Именно в возрасте 12–13 лет (переходный возраст от детства к юности) школьник начинает задумываться над этими проблемами.

Фильм адресован детям, его образы достаточно простые, отношения тоже существенно упрощены по сравнению с реальной жизнью, это делает доступной задачу моделирования для детей среднего школьного возраста.

Фильм «Частное пионерское» содержит достаточный языковой материал, чтобы построить на его основе модель личности главных героев: слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, оценочная лексика, эмоционально окрашенная лексика в целом, вокативные предложения, слова разговорного стиля, жаргонизмы, слова, вербализующие концепты «дружба», «любовь», «ответственность», «ложь» / «правда», слова-ритуалы, словесная манипуляция и др.

Внеурочное мероприятие состояло из двух частей: совместного просмотра фильма и беседы-обсуждения с групповым выполнением творческого задания – *построения лингвоаксиологических моделей личности* двух главных героев, шестиклассников Мишки Хрусталёва и Димки Терентьева.

Вопросы для обсуждения, в ходе которого непосредственно прорабатывалась модель, сопровождалась выполнением контекстных заданий (прослушиванием стихотворения В. Лебедева-Кумача «Будь готов», составлением кластера «Качества настоящего пионера», просмотром нарезки видеофрагментов из фильма, соотнесением пионерской жизни с современной, блиц-опросом по знанию содержания фильма). Учителем предлагается в ходе об-

суждения и анализа эпизодов фильма заполнить поля рядом со схематичными изображениями героев (рис. 1).



Рисунок 1 – Схема для моделирования

Принципиально, что главным материалом для заполнения полей должна стать речевая характеристика героев. Исходя из этого, вопросы для обсуждения имеют, например, такой вид: «По каким репликам героев можно судить, что они дорожат своей дружбой?», «Какие эпитеты используют дети, говоря о собаке?», «Почему Мишка отрицает свою влюблённость?» и т.п.

Ряд выводов строится на анализе эпизодов фильма. Например, учитель спрашивает, как Мишка и Димка относятся ко лжи, и предлагает доказать своё мнение с опорой на отдельные эпизоды фильма (по выбору обучающихся). Другие варианты вопросов: «Любят ли герои говорить о своих чувствах вслух?», «Какие у них отношения с родителями?», «Как себя ведёт каждый из героев при ссоре?». Школьники сами иллюстрируют свои тезисы эпизодами фильма, репликами, которые им запомнились.

Так, обучающиеся рассуждают, что в данном фильме, как и всегда бывает, для детей и взрослых важны разные вещи (*почему ты грязный?, ты уроки сделал?*), происходит разрыв поколений (*«я их логику не догоняю»*, – говорит Димка). Но при этом Мишка выполняет все требования родителей, проявляет к ним любовь (*«Пап, ты вовремя приехал»*), Димка, когда его ругает бабушка, слушает ее молча, покорно идет домой.

Легко угадывается зрителем, что Мишка и Димка – лучшие друзья. Они называют друг друга, используя слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом: *Димка, Мишка, Мишаня*. Мишка дорожит дружбой, но не выражает это словесно (при этом, преодолевая свой страх воды, плавает, чтобы спасти Димку). Димка же более эмоционален, разговаривая с Мишкой, позволяет себе выражения: *ты, что совсем дурак, ты мне больше не друг, только через мой труп*. Но его уважительное отношение к дружбе с Мишкой тоже доказывается действиями. В речи героев много вокативных предложений: *«Миша!»*, *«Миш!»*, *«Мишаня!»*, *«Димка!»*. Это не просто обращения, а – в разных си-

туациях – упрек, сожаление, возмущение, тревога, призыв к действиям. Герои хорошо понимают друг друга. Они остро, очень неравнодушно реагируют на поступки, высказывания друг друга.

Димка Терентьев – это озорной мальчишка, проказник, в характере которого проявляется юношеский максимализм, от него можно услышать слова разговорного стиля, слова-жаргонизмы: *дылда, овца, че, ваще, ништяк, фуфло, нафига*. Именно в его речи мы встречаем язвительные фразы («*внучка Белки и Стрелки, знаешь таких?*»), («*Откуда у нас такие познания?*»), («*От кого, от тебя что ли?*»), («*А вы случаем с Саввой не одноклассники?*»), («*Мне за одной партией вдвоем уже тесно*»), («*Мы уже и сплясали ему и спели, вот только на голове не постояли*»), оценочную лексику (*кобыла* (о Ленке), *ты такая «умная», больные люди, ты трус*), императивы (*переживете, скажи, беги, давай*).

Димка более энергичный, общительный, экстраверт, в ситуациях разговора между ним, Мишкой и взрослым человеком, диалог в основном ведет Димка, это дает нам больше материала для анализа.

Мишка же погружен в себя, больше молчит, говорит только, когда его спрашивают. А иногда может не ответить собеседнику. Так, когда Димка называет его *трусом*, Мишка принимает и молчит, и уже когда машина отъезжает, он проявляет эмоции: плачет. Мишка – это ребёнок с ранимой душевной организацией, несколько раз в фильме мы видим его слезы, важное место в его внутреннем мире занимают мечтания (*У тебя есть мечта?*), он влюбляется в Ленку, хранит это чувство.

Полезно проанализировать и название фильма. Советские речевые клише «Честное пионерское», «Честное слово» и подобные, на наш взгляд, содержат признаки реализации магической функции языка. Данная функция основана на вере человека в особые возможности слова. Детская психика особо восприимчива к воздействию магической функции языка (ср.: рассказ «Честное слово» Л. Пантелеева). Слово в ряде случаев может восприниматься как действие, ритуал, который повлечёт за собой последствия. Пионер не мог нарушить данное слово.

Но название «Частное пионерское» – это полемика с догмой; протест против использования слова-ритуалов в манипулятивных целях.

Актуальными же остаются вечные ценности. Обсуждение подводит к выводам, что главные ценности, постулируемые в фильме, – дружба, любовь, взаимопомощь, храбрость, готовность прийти на помощь и ответственность за тех, кого приручили.

Итогом занятия должны стать модели личностей персонажей.

Самое главное для Мишки – чтобы его близкие (Димка, родители, Ленка) были рядом, он любит – родителей, друзей, животных, презирает – преда-

тельство, подлость, несправедливость, считает правильным – не лгать, заблуждаться о собаке и нести за нее ответственность, поздравлять с днем рождения человека, которого любишь, хранить в тайне секреты, для него важны такие человеческие качества, как верность и честность, спокойно относится к – эмоциональным высказываниям Димки.

Самое главное для Димки – добиваться цели любой ценой, он любит – бабушку, друзей, животных, презирает – предательство и бесчестие, считает правильным – защищать друга, нести ответственность за собаку, равнодушен к – высказываниям в его сторону с любой стороны (Мишка, папа Мишки, одноклассники, директор школы), так как знает, что он прав. Независимость от внешних оценок является одним из главных показателей сформировавшейся личности. Несмотря на возраст и озорной характер, Димку характеризуют твердость убеждений и готовность их отстаивать поступками, это делает его образ привлекательным для зрителя.

Апробация внеурочного мероприятия показала, что ресурс лингвоаксиологического моделирования способствует решению задач личностно-ориентированного обучения, росту познавательной активности обучающихся, пониманию потенциала родного языка.

Литература

1. Апресян, Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики / Ю. Д. Апресян. – Москва : Наука, 1966. – 304 с. – URL : <https://www.booksite.ru/fulltext/apresyn/text.pdf>, свободный. (дата обращения: 26.03.2021).
2. Лосев, А. Ф. Введение в общую теорию языковых моделей / А. Ф. Лосев. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 296 с. – ISBN 5-354-00894-8.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897). – URL : <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/> (дата обращения: 22.03.2021).
4. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – Москва : Наука, 1988. – 341 с. – ISBN: 5-02-010870-7.
5. Карасик, В. И. Лингвокультурные ценности в дискурсе / В. И. Карасик // Иностранные языки в высшей школе. – 2015. – № 1 (32). – С. 25–35.
6. Карасик, В. И. Лингвосемиотическое моделирование ценностей / В. И. Карасик // Политическая лингвистика. – 2012. – № 1 (39). – С. 43–50.
7. Павлов, С. Г. Лингвоаксиологическая модель человека: научно-методический аспект / С. Г. Павлов // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2. – С. 56–68.
8. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва : Просвещение, 2009. – 24 с. – ISBN 978-5-09-022138-2.

**ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Principles of developing homework in the russian language for students
with special educational needs in inclusive education**

А. В. Волкова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Т. Б. Черепанова, канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: образование, школа, инклюзия, инклюзивное обучение, воспитание, обучающиеся с ОВЗ.

Keywords: education, school, inclusion, inclusive education, upbringing, students with disabilities.

Аннотация. В условиях развития инклюзивного образования в современной российской школе актуально развитие методической базы. В данной статье рассматриваются направления ресурсного обеспечения развития инклюзии. Описано домашнее задание один из ключевых методов достижения планируемых результатов и компонент повышения эффективности обучения, представлены принципы разработки домашнего задания по русскому языку для обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Исследование, проведённое в рамках научной работы, демонстрирует неготовность педагогов к продуктивной профессиональной деятельности в данном направлении, выявлены и освещены аспекты, которые объясняют подобное явление.

Современная система общего среднего образования активно развивается в направлении включения инклюзии. Рассмотрим определение термина. Инклюзивное образование (англ. inclusion – включение, включающее образование, совместное обучение) – это форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется равная возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. При этом для детей-инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) создаются специальные условия: одной из обязательных норм являются специальные архитектурные элементы планировки учебных помещений, разработка адаптированного учебного плана с учетом варианта ОВЗ, использование специальных методик обучения, применение изменённых методов

оценки и др. [3]. Подобный подход обязывает всех участников педагогического процесса модернизировать собственную деятельность и пространство вокруг, соблюдая право на обучение и воспитание всех обучающихся. Так как направление инклюзии – относительно молодая область науки и практики, педагогическое сообщество остро нуждается в методическом сопровождении, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

На сегодняшний день реализуется несколько рабочих моделей, которые прогнозно позволяют реализовать стратегическую концепцию инклюзивного обучения. За основу нашего исследования взяты следующие направления ресурсного обеспечения развития данного направления из практики учреждений г. Москва:

1. Научное и методическое обеспечение деятельности педагогических коллективов.

2. Психологическое сопровождение всех участников инклюзивных процессов.

3. Проектирование процесса взаимодействия различных уровней образовательной системы.

4. Разработка практико-ориентированных технологий индивидуального обучения и психолого-педагогического сопровождения процессов включения ребёнка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду.

5. Моделирование компонентов и содержательного наполнения инклюзивной образовательной среды [1; 2].

Каждый педагог-практик, вступая во взаимодействие с особенным ребёнком, актуализирует свои знания и умения в соответствии с первым и четвёртым направлениями представленного перечня. Неожиданностью для учителя являются дефицит методических рекомендаций по организации урочной и внеурочной деятельности, отсутствие адаптированных наглядных пособий, нехватка сборников с заданиями и многое другое. Порядок организации учебного процесса с учётом образовательного запроса и индивидуальных возможностей учащихся с особыми образовательными потребностями регламентируется ФЗ № 273, Федеральным государственным образовательным стандартом, санитарно-эпидемиологическими требованиями, локальными актами и адаптированными образовательными программами. Однако этого явно недостаточно, и многие преподаватели испытывают трудности в своей практической деятельности.

Особую сложность вызывает формирование домашних заданий для обучающихся данной группы. Необходимость систематической домашней учебной работы обуславливается следующими факторами:

1. На уроке имеет место концентрированное усвоение изучаемого материала, после чего знания быстро забываются. Чтобы предотвратить это забывание, нужна домашняя учебная работа.

2. Овладение научными понятиями требует их неоднократного осмысления и усвоения.

3. Обстоятельность и прочность усвоения изучаемого материала достигается только при рассредоточенном его запоминании.

4. Домашняя учебная работа имеет важное значение для развития творческих задатков и способностей учащихся [3; 4].

Главным положением, которым должен руководствоваться учитель при организации домашней работы школьников с ОВЗ, является принцип природосообразности. Обучающийся должен получить посильную ему задачу, которая поставлена согласно его психофизическим особенностям и интеллектуальной базе. Вместе с тем необходимо учитывать всю совокупность принципов организации домашней работы обучающихся, среди которых стоит выделить принцип обязательности (обучающийся не осуществляет самостоятельного дозирования в выборе заданий), принцип систематичности и посильности (задания должны основываться на отработке полученных знаний и умений, формировать навык использования академической нормы, способствовать проявлению новых форм и методов самостоятельной работы), принцип психологической комфортности (обучающийся не должен испытывать дискомфорт при выполнении задания – в отношении обучающихся с ОВЗ это особенно важно. Так для обучающихся с В 4.1, В 4.2, В 4.3. требуются задания, учитывающие специфику состояния ребенка и рекомендации по зрительным нагрузкам, в частности задания должны быть с иным, более четким цветоделением, более крупным шрифтом, также необходимо учитывать, что объем для детей данного варианта ОВЗ особо дозируется).

Приведем в качестве примера вариант модификации домашнего задания по русскому языку для обучающегося 5-го класса с ОВЗ, В 4.2 (представлено в масштабированном виде). Предлагая задания в такой форме, мы соблюдаем все требования к образовательному процессу, организуемому для обучающихся данного вида ОВЗ в общеобразовательной школе: учитываем индивидуальные образовательные возможности (ограничения по зрению), увеличиваем шрифт, корректируем объем задания, позволяющий соблюсти допустимые зрительные нагрузки. В предложенном варианте задания мы

учитывали, что для обучающихся данного варианта ОВЗ допустимо увеличение времени на выполнение задания в 1,5 раза по сравнению с регламентом, но соотношенность данной нормы использовалась в обратной пропорции, а именно объем домашнего задания был оптимизирован (сокращен, изменен) с учетом времени, рекомендованным для обучающихся данного возраста на выполнение домашнего задания. Таким образом, при выполнении соблюдается единство требований по объему знаний в предметной области, предъявляемых к обучающимся данного уровня обучения, что позволяет отработать планируемые навыки, а также корректно по отношению ко всем обучающимся осуществить оценивание полученных результатов (Рис. 1).

Задание для обучающихся	Модификация задания для обучающихся с ОВЗ (В 4.1.)
<p>Прочитайте и спишите текст, вставьте пропущенные буквы и знаки препинания, раскройте скобки. Подчеркните пять имен существительных 1 склонения, определите их падеж.</p> <p>I. На неб.. разгорает(?)ся заря. Я пробираюсь узкой доро..кой через густую рож... Тяжелые колос..я касаются лица и будто собирают(?)ся удержать меня. (Из) придорожных заросл..й выпорхнула перепелка и скрылась (во) ржи.</p> <p>Лучи со..нца осв..щают даление п..ля прибрежные кусты возле реч(?)ки. Вода ярко блестит и сверка..т.</p> <p>II. Вот и лес. Я предполагал собрат(?) здесь много ягод и отыскать грибы. Мои предположен..я опр..вдались.</p> <p>Ягоды буквально устлали л..сные поляны. Присядеш..и видишь, как прячут(?)ся в траве голо..ки спелой земляники.</p> <p>С трудом дот..щил я до дома полную корзину пресладких ягод. (За) день мое лицо и руки загорели. После такой прогулк.. хорошо выкупат(?)ся и прилеч(?) на свежем сене.</p>	<p>Прочитайте и перепишите часть I текста, вставьте пропущенные буквы и знаки препинания, раскройте скобки. Подчеркните три имени существительных 1 склонения, определите их падеж.</p> <p>I. На неб.. разгорает(?)ся заря. Я пробираюсь узкой доро..кой через густую рож... Тяжелые колос..я касаются лица и будто собирают(?)ся удержать меня. (Из) придорожных заросл..й выпорхнула перепелка и скрылась (во) ржи.</p> <p>Лучи со..нца осв..щают далекие п..ля прибрежные кусты возле реч(?)ки. Вода ярко блестит и сверка..т.</p> <p>II. Вот и лес. Я предполагал собрат(?) здесь много ягод и отыскать грибы. Мои предположен..я опр..вдались. Ягоды буквально устлали л..сные поляны. Присядеш..и видишь, как прячут(?)ся в траве голо..ки спелой земляники.</p> <p>С трудом дот..щил я до дома полную корзину пресладких ягод. (За) день мое лицо и руки загорели. После такой прогулк.. хорошо выкупат(?)ся и прилеч(?) на свежем сене.</p>

Рисунок 1 – Модификация задания

Для того чтобы вынести объективную оценку осуществления указанного требования, нами было проведено анкетирование среди девятнадцати учителей, которые являются представителями семи школ г. Томска. Выборка респондентов была рассчитана на представление результатов всех уровней школьного образования, поэтому в исследовании принимали участие работники начального образования, среднего и общего. Анкета включала в себя четыре вопроса:

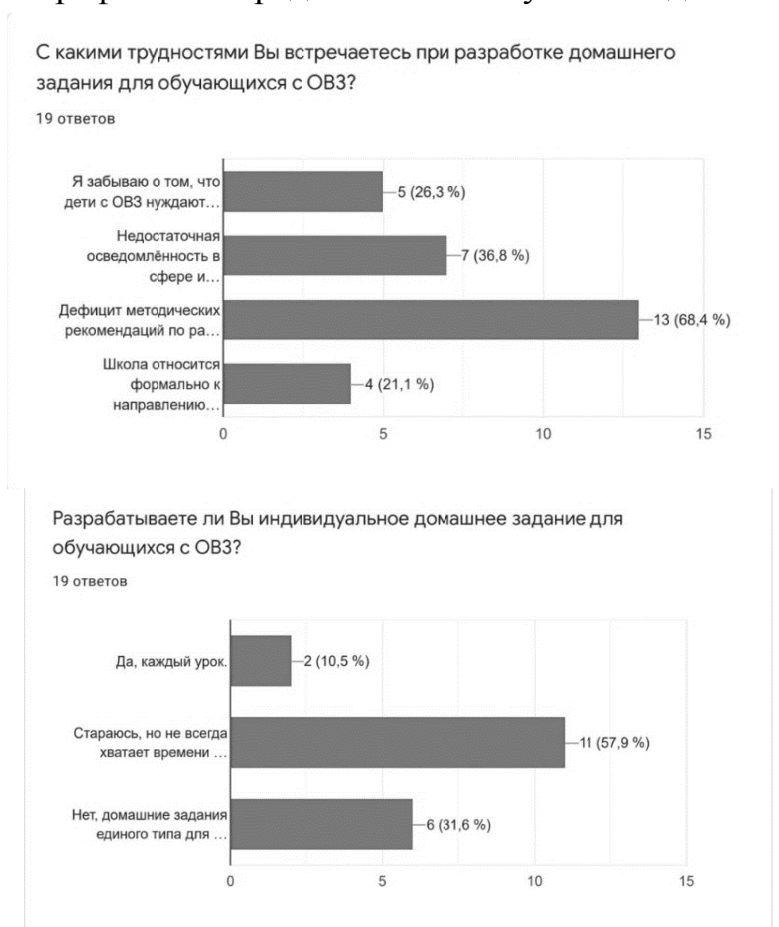
1. Преподаваемый предмет.
2. Разрабатываете ли Вы индивидуальное домашнее задание для обучающихся с ОВЗ?
3. С какими трудностями Вы встречаетесь при разработке домашнего задания для обучающихся с ОВЗ?

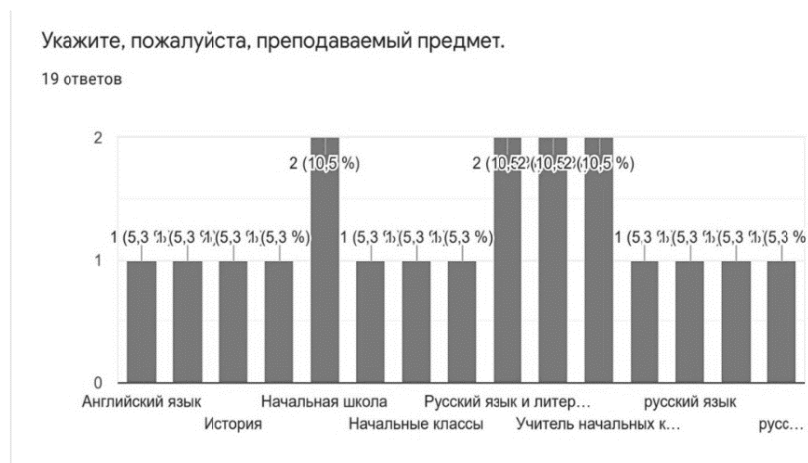
4. Хотели бы Вы получать методические рекомендации по разработке домашнего задания для обучающихся с ОВЗ?

Согласно опросу дифференцируют задания на постоянной основе только два человека. Одиннадцать опрошенных стараются разрабатывать индивидуальные карточки для школьников, имеющих на то показания, но чаще всего не выполняют этого. Шесть учителей подготавливают домашнюю работу единого типа для всех категорий обучающихся. Педагоги указывали следующие сложности, с которыми они сталкиваются на подготовительном этапе:

- Я забываю о том, что дети с ОВЗ нуждаются в отдельном задании.
- Недостаточная осведомлённость в сфере инклюзивного обучения.
- Дефицит методических рекомендаций по работе с обучающимися с ОВЗ.
- Школа относится формально к направлению инклюзивного обучения.

Чаще всего было выделено одновременно несколько аспектов, вызывающих проблемы. Все опрошенные изъявили необходимость и желание получать методические рекомендации и помощь. Учителя сталкиваются с незнанием и недостаточной осведомлённостью в данной области на всех этапах обучения. Ниже графически представлены полученные данные (Рис. 2).





Хотели бы Вы получать методические рекомендации по разработке домашнего задания для обучающихся с ОВЗ?

19 ответов

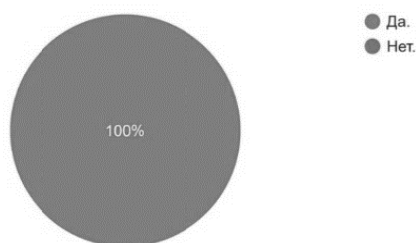


Рисунок 2 – Данные опроса

Полученные данные свидетельствует о необходимости продолжить научную деятельность в области формирования коммуникативной компетентности у обучающихся с ОВЗ в предметной области «русский язык». Кроме того, полученные знания, опыт и методические разработки будут универсальны для других предметных областей.

Литература

1. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование. Выпуск 1 / С. В. Алёхина, Н. Я. Семаго, А. К. Фаина – Москва : Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
2. Инклюзивное образование : Учеб. пособие / Н. А. Борисова, И. А. Букина, И. А. Бучилова и др. ; сост. О. Л. Леханова. – Череповец : ЧГУ, 2016. – 162 с.
3. Кольцова, Л. А. Методы повышения эффективности обучения / Л. А. Кольцова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-povysheniya-effektivnosti-obucheniya> (дата обращения: 30.03.2021).
4. Перфильева, М. Ю. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / М. Ю. Перфильева, Ю. П. Симонова ; Под ред. Т. Г. Туркиной. – Москва : Министерство экономического развития Российской Федерации, 2012. – 60 с

**ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕСЛОВА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ**

**Individual author's words as an object of study in russian language lessons
when working with artistic text**

В. К. Ворожейкина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. С. Савенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: индивидуально-авторские слова, окказионализм, художественный текст.

Key words: individual author's words, occasionalism, artistic text.

Аннотация. В статье обращается внимание на значимость функциональной составляющей индивидуально-авторской лексики в художественном тексте, а также рассматриваются некоторые способы и приёмы работы с авторскими новообразованиями на уроках русского языка.

Художественный текст, сочетая в себе все языковые уровни и пласты национального языка, представляет собой оригинальный набор разнообразных изобразительно-выразительных средств, образов, характеризуется изящностью, меткостью в выражении мыслей, а также является способом, позволяющим научить обучающихся мыслить системно, образно, широко, исходя из контекста и содержания текста. По мнению И. Р. Гальперина, «художественный текст оказывает воздействие на чувства читателя и возбуждает реакцию эстетического порядка. Текст может вызвать образы – зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые. Эти образы оказываются не безразличными к самому содержанию литературно-художественных произведений» [1, с. 23].

Слово в художественном тексте функционирует по-особому, так что его значение часто дополняется, обогащается смыслами, что влечёт за собой большие возможности для работы по интерпретации слова, выражения и текста в целом. Формирование у школьников качественного владения русским словом наиболее эффективно в случае, если обращать внимание не только на информационную функцию слова и языка, но и на выразительно-стилистическую. Это позволит включить в работу и память, и логическое мышление

учащихся, и воображение, а также повысит внимание к выразительной речи, и, соответственно, к художественному таланту писателей.

Эмоциональность и экспрессивность, присущая художественному тексту, может реализовываться при помощи индивидуально-авторской лексики (др. названия: *окказионализмы, авторские новообразования, индивидуально-авторские неологизмы*).

Окказиональное слово – неузуальная единица языка, появляющееся в речи говорящего или пишущего с определенной целью, имеющая свои особенности: функциональная одноразовость, экспрессивность, творимость и др. Нужно отметить, что окказионализмы представляют собой производные слова, которые появляются с необходимостью найти изобразительное слово, способное удовлетворить потребностям автора в использовании точного, ёмкого, эмоционально насыщенного слова. Авторские новообразования обычно выполняют поэтическую (сосредоточение внимания на форме окказионализма) и экспрессивную (выражение отношения автора к предмету речи) функции.

Наряду с этим они затрудняют смысловое чтение текста, поэтому важно на уроках русского языка выстроить работу с этими словами так, чтобы обучающиеся адекватно отреагировали на данные новообразования как на уровне словосочетания, предложения, так и на уровне всего текста (или даже комплекса текстов).

Кроме того, для работы с художественным текстом и индивидуально-авторскими словами на занятиях по русскому языку необходимо организовать процесс сознательной и активной деятельности учащихся с учётом психологических закономерностей обучения, а также формирования мотивации у обучающихся к текстовой деятельности. Поэтому наилучшим условием развития личности подростка может быть использование игровых и коммуникативных технологий обучения, а использование в качестве материала для работы окказиональных слов в структуре художественного текста представляется эффективным.

Предложенная Т. В. Устиновой [2] технология работы с поэтическим текстом, содержащим индивидуально-авторские неологизмы, направлена на достижение основного предметного результата (овладение процедурами смыслового чтения) и основного метапредметного результата (развитие лингвокреативного мышления учащихся).

Автор формирует следующий список заданий, основанный на необходимости контроля за смыслообразовательной деятельностью и сопоставлением её результатов с результатами других учеников:

Задания на определение словообразовательного контекста окказионализма. Здесь предлагается установить морфодеривационную мотивацию создания неузального значения путём *морфологического разбора* окказионализмов, определения их морфемного состава, выявления *лексического значения* отсылочной части окказионализма и значения формантов.

Для примеров взята окказиональная лексика из романа Д. Емца «Мефодий Буслаев. Маг полуночи» [4]:

Артефактология ← *артефакт* (ЛЗ: искусственно созданный человеком предмет, представляющий собой некоторую ценность) + суффиксоид *-лог-* (ЛЗ: наука);

Бульбёнок ← *Бульба* (ЛЗ: фамилия героя повести «Тарас Бульба») + суффикс *-ёнок* (уменьшительно-ласкательное значение);

Музوماгия ← *музыка* (ЛЗ: звуковые образы) + *магия* (ЛЗ: сверхъестественная сила).

Задания на установление мотивационных связей окказионализма с узальными лексическими единицами. Учащиеся определяют словообразовательную мотивированность авторского слова. Ориентируясь на выделенную ими отсылочную часть деривата (производящую базу окказионализма), ученики объясняют свое видение семантической обусловленности значения окказионализма значением какого-либо мотивирующего слова. Они отвечают на вопросы о том, какие, по их мнению, однокоренные узальные единицы могут иметь смысловую связь с авторским новым словом; в чем состоят сходства и различия в смысловых оттенках между словами-мотиваторами и окказионализмом; какие составные элементы окказионализма определяют его новизну по сравнению с узальными словами-мотиваторами; какие именно смысловые приращения обеспечиваются данными словообразовательными средствами и т. п.

Папсик ← *papa* + *пупсик* – пренебрежительное;

Паша Сушкин ← по аналогии с *Саша Пушкин* – ироничное обыгрывание имени мальчика, который увлекается поэзией;

Даунти ← *Баунти* – обыгрывание названия шоколада с иронично-оскорбительным контекстом.

Задания на определение внешнего речевого контекста окказионализма. Развитие нетрадиционного значения окказионализма с учетом микро- и макротекстуальных интерференций. Учащимся предлагается провести контекстуальный анализ окказионализмов.

Архисвинство: «*Перепуганный очеркист смутно уловил, что ему жалуются на невыплату процентов комиссионерам. Владелец мятой*

физиомордии характеризовал это архисвинством и хамством в квадрате. Однако по той жадности, с которой он говорил о процентах, и по тому, как он морщил и без того скукоженное свое лицо, ощущалось, что страный посетитель Басевича существо хотя и жалкое и пришибленное, но на своем уровне хитрое и пронырливое».

Мокроногие: «Приём окончен! Все брысь! Завтра придёте, мокроногие! – рыкнула она на комиссионеров и заторопилась в кабинет к Арею».

Шмыгалка: «Утро у Даф не задалось. В этом она убедилась, когда наполяне наткнулась на свою прежнюю учительницу по музوماгии Эльзу Керкитиду Флору Цахес, по прозвищу Шмыгалка <...> – Фдети мои, флейта... э-э... как вы очень очаровательно знаете... есть очень основной магический фюструмент».

Окончательное формулирование дефиниции (определения) окказионализма. Учащиеся занимаются конструированием значений окказионализмов путем развернутого свободного толкования. В качестве итогового задания повышенной сложности учащимся предлагается дать объяснительный комментарий к своему толкованию, обосновать, почему, по их мнению, именно эти вербальные ассоциации оказались наиболее значимыми при конструировании смысла окказионализма, эксплицировать логику рассуждений о значении данного слова.

Сюррик: имя по аналогии с Рюриком, связанное с сюрреализмом; / маленький сюрреализм;

Ягунчик – маленький Ягун, внук Бабы Яги.

Задания, направленные на создание учащимися собственных окказионализмов. Учащимся предлагается словотворчество, объективирующее новые смыслы в рамках художественной концепции, созданной автором текста [2, с. 88–89].

Благодаря построению значений индивидуально-авторских слов и интерпретации художественных образов происходит развитие семантической гибкости и оригинальности мышления читателей при помощи возникновения неочевидных словесных ассоциаций. Результатом такой лингвокреативной смыслообразовательной деятельности становится увеличение разнообразия форматов знания и, в конечном счете, расширение когнитивной базы читателя художественного текста [2, с. 87].

Кроме представленных Т.В. Устиновой форм заданий при работе с окказиональной лексикой на материале художественного текста можно предложить ученику проанализировать структуру и лексическое значение окказионального слова вне контекста, а затем, вписав новообразование в

контекст, определить, соответствует ли его формулировка замыслу автора или нет. Результатом такой работы со значением окказионализмов и контекстом считаем формирование навыка осознания звучания и значения внутренней формы слова, умение формулировать лексическое значение и отбирать тот ряд сем, который будет достаточным для понимания семантики слова, формирование навыка работы с явлением полисемии, умение обозначать авторскую идею посредством использования узкого набора языковых средств.

Некропроизводство: *«После толп комиссионеров и бойкой Аиды Мамзелькиной с ее орудием некропроизводства [косой] Глумович показался ему мелкой сошкой»* – учреждение, занимающееся отправкой «на тот свет». Мокроногие – существа с мокрыми ногами? Т.н. «коммисионеры» –

«Коммисионеры в целом походили на людей, однако лица у них были мягкими, точно пластилиновыми. Они всё время сминались и гнулись. Носы безостановочно шмыгали».

Лопухоиды – отростки лопуха? Контекст: *«Маги – белые ли, тёмные – не зависят от лопухоидов. Их мир существует отдельно, наш отдельно. Мы не вмешиваемся в его историю и лишь стремимся, чтобы лопухоиды не узнали о нас»* – обычные люди.

Также продуктивным представляется задание по комментированию и моделированию окказионализмов, образованных по аналогии с известными фразеологизмами и афоризмами, что позволяет, во-первых, обратиться к языковому опыту учащихся, установить степень владения ими устойчивыми выражениями, идиомами и знания прецедентных текстов, во-вторых, расширить словарный запас учащихся, провести анализ фразеологического значения идиом, а также компонентный анализ внутренней формы фразеологических окказионализмов, в-третьих, рассмотреть языковые явления, которые лежат в основе формирования подобных авторских фразеосочетаний. Например, *«"меньше знаешь, лучше работаешь ложкой", как любила порой говорить одна моя знакомая отравительница...»*, *«Если что-то пойдет не так, утешайся словами классика, что каждый человек должен взорвать дом, срубить дерево и отколошматить сына!»*.

Таким образом, форм работы с художественным текстом на уроках русского языка множество, поэтому их выбор зависит от целей и задач конкретного урока. Отдельные свойства окказиональной лексики, такие как *полифункциональность* (способность окказионализма одновременно выполнять несколько функций, но прежде всего – игровую, номинативную, экспрессивную, компрессивную), *производность* и *прагматическая направ-*

ленность (состоящая в том, что «слова-самоделки» по-особому воспринимаются читателями, заставляют задуматься над их значением, заметить языковую игру, развивают у читателя этимологическое, словообразовательное мышление ввиду специфики своего строения и значения), позволяют учителю использовать данный материал при работе с художественным текстом и решать параллельно несколько образовательных задач.

Работа с окказиональным словом имеет свои особенности, а её реализация является благоприятным условием развития текстовой компетенции.

Литература

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 140 с.
2. Устинова, Т. В. Развитие лингвокреативного мышления школьников средствами смыслового чтения поэтического текста, содержащего окказионализмы / Т. В. Устинова // Филологический класс. – 2018. – № 3 (53). – С. 85–91.
3. Бурцева, Е. В. Организация работы с текстом при формировании текстовой компетенции учащихся 5-х классов / Е. В. Бурцева // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 10 (125). – С. 205–210.
4. Емец, Д. Мефодий Буслаев. Маг полуночи / Д. Емец. – Москва : Эксмо, 2004. – 310 с.

**ВОПРОСЫ ЛЕКСИКОГРАФИИ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ 5-Х – 7-Х КЛАССОВ**

**Lexicography issues in school textbooks on the russian language
for grades 5–7**

Д. Р. Газизова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. В. Болотнов, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: русский язык, лексикография, словарь, школьные учебники и программы.

Key words: Russian language, lexicography, dictionary, school textbooks and programs.

Аннотация. Изучение лексикографии важно для формирования культуры речи школьников, их речевого развития и обогащения лексикона. В статье представлен сравнительный анализ отражения вопросов лексикографии в школьных программах и учебниках по русскому языку для 5-х – 7-х классов.

Одним из наиболее важных разделов школьного курса русского языка является лексикография. В Примерной программе основного общего образования по русскому языку для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения умение пользоваться различными лингвистическими словарями отнесено к языковой и лингвистической (языковедческой) компетенциям. Содержание, обеспечивающее формирование этих компетенций согласно программе, включает следующие положения: «словарь как вид справочной литературы; словари лингвистические и нелингвистические; основные виды лингвистических словарей: толковые, этимологические, орфографические, орфоэпические, морфемные и словообразовательные, словари синонимов, антонимов, фразеологические словари» [1].

Учебная лексикография представляет собой отрасль методики русского языка, посвященная составлению учебных словарей, отбору лексических минимумов для объяснения, а также типам толкования слов, структуре словарной статьи в различных учебных словарях [2, с. 16]. Изучению данного раздела языкознания в школьном курсе русского языка уделяется недостаточно внимания. Между тем, это особенно важно для формирования культуры речи школьников, их речевого развития и обогащения лексикона. Вопросы изуче-

ния лексикографии тесно связаны с психологическими аспектами формирования личности школьников в процессе обучения. Кроме того, знакомство с различными видами словарей русского языка и словарными статьями, историей составления словарей способствует в дальнейшем их активному использованию школьником.

Представим сравнительный анализ отражения вопросов лексикографии в школьных программах и учебниках по русскому языку для 5-х – 7-х классов.

1. В авторской программе по русскому языку и учебниках для 5-х – 9-х классов М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Н. М. Шанского [3] ставятся задачи формирования у школьников умений проводить библиографический поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию из лингвистических словарей различных типов, употреблять слова в соответствии с их лексическим значением, условиями и задачами общения. Вместе с тем на практике словари используются недостаточно активно, работе с ними предусмотрена небольшая часть уроков при изучении достаточно ограниченного количества тем. Практически не уделяется внимание истории русской лексикографии и знакомству с учеными-лексикографами.

2. В программе по русскому языку для общеобразовательных учреждений для 5–11 классов С. И. Львовой [4] отмечается, что языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции предполагают освоение необходимых знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; овладение основными нормами русского литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, необходимых знаний о лингвистике как науке и ученых-русистах; умение пользоваться различными лингвистическими словарями.

Отличительной особенностью данного курса является внимание к вопросам истории русского языка, целенаправленное обращение к этимологии, которая раскрывает перед учащимися тайны родной речи, знакомит с историко-культурными традициями русского народа, отраженными в слове. Такую работу помогает организовать учебный этимологический словарь, с которым школьники начинают работать с первых уроков в 5-м классе. При этом формируется представление о родном языке как национальном достоянии русского народа и как форме выражения национальной культуры.

Программа и учебники С. И. Львовой и В. В. Львова [5–7] предполагают использование на уроках в 5–7 классах словарей различных типов, особое внимание уделяется формированию умений пользоваться этимологическим словарем, словарем устаревших слов, толковым и орфоэпическим словарями.

3. Рабочая программа по русскому языку по УМК под редакцией В. В. Бабайцевой для 5-х – 7-х классов [8] ориентирована на предметные результаты: умение обучающихся пользоваться словарями различных типов, справочной литературой, в том числе и на электронных носителях, извлекать из них необходимую информацию, характеризовать вклад выдающихся лингвистов в развитие русистики.

Данная программа предполагает использование на уроках русского языка большего количества словарей, чем рассмотренная ранее, и формирование у обучающихся умений применять разнообразные словари (в том числе мультимедийные) в различных видах речевой деятельности.

4. Программа по русскому языку и предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. для 5–9 классов [9] нацелена на решение задач, связанных с формированием лексикографической компетенции: формирование необходимых знаний о лингвистике как науке и ученых-русистах, умения пользоваться разными лингвистическими словарями. Основные требования к освоению программы 5–7 класса в области формирования лексикографической компетенции включают: умение определять лексическое значение слова с помощью толкового словаря; объяснять различие лексического и грамматического значений слова, разграничивать лексическое и грамматическое значения слова; работать с орфографическим и орфоэпическим словарями; использовать словообразовательный, морфемный и этимологический словари при решении различных учебных задач. В отличие от остальных, в этой программе уделяется внимание истории русской лингвистики, ученым-русистам. Использование словарей предусмотрено достаточно полно и системно.

Вместе с тем отметим, что в соответствующих данной рабочей программе учебниках Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. [10] представлено недостаточно заданий, способствующих решению программных задач в области формирования лексикографической компетенции. Хорошо, что задания усложняются от 5-го к 7-му классу, постепенно расширяется объём используемых словарей по ходу изучения теоретического материала, но работа со словарями недостаточна и не систематизирована.

5. В учебнике Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, Л. Ю. Комиссаровой, И. В. Текучева для 5-го – 7-го класса [11] имеется только краткий толковый словарь, но первый параграф содержит сведения о В. И. Дале, А. Х. Востокове, И. И. Срезневском и их работе в области лексикографии. В теоретической части предусмотрено знакомство учащихся с разными видами словарей. Упражнения предусматривают использование и анализ сло-

варных статей из словарей и формируют у школьников умение использовать знания в области лексики и фразеологии.

При изучении основных тем в данном учебнике представлена дополнительная информация о различных явлениях языка из научных и научно-популярных изданий, авторами которых являются знаменитые ученые А. М. Пешковский, Л. В. Щерба, Р. И. Аванесов и др. Имеется информация из «Лингвистического энциклопедического словаря», предназначенного для ученых и студентов. Таким образом, в этом школьном учебнике достаточно полно и системно представлена работа по формированию у учащихся лексикографической компетенции.

6. Охарактеризуем рабочую программу и соответствующие ей учебники М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос, В. В. Львова, Г. И. Богдановой [12–13]. Результаты освоения данной программы в области лексикографии предполагают формирования способности обучающихся свободно пользоваться словарями разных типов; соблюдение ими в практике речевого общения основных орфоэпических, лексических, грамматических и стилистических норм современного русского языка; умение толковать лексическое значение известных слов, подбирать синонимы и антонимы, пользоваться толковым словарем.

В 5-м классе при изучении темы «Фонетика. Орфоэпия» формируется умение пользоваться орфоэпическим словарем, понимать и истолковывать орфоэпические пометы, умение правильно произносить слова из орфографического словаря. При изучении тем в разделе «Лексика. Словообразование» у обучающихся формируется способность пользоваться различными пометами в словаре и работать с толковым словарем.

В результате освоения программы и формирования лексикографической компетенции в 6-м классе школьники должны уметь свободно пользоваться орфоэпическим словарем; употреблять слова (термины, профессиональные, заимствованные и др.) в соответствии с их лексическим значением, с учётом условий и задач общения; избегать засорения речи иноязычными словами; толковать лексическое значение общеупотребительных слов и фразеологизмов; свободно пользоваться различными видами лексических словарей (синонимов, антонимов, иностранных слов, фразеологизмов).

В 7-м классе формирование лексикографической компетенции у обучающихся нацелено на умения определять роль церковнославянского (церковнославянского) языка в развитии русского языка; видеть и характеризовать различия между литературным языком и диалектами, просторечием, профессиональными разновидностями языка, жаргоном; характеризовать

вклад выдающихся лингвистов в развитие русистики; извлекать необходимую информацию из орфоэпических словарей и справочников, морфемных, словообразовательных и этимологических словарей и справочников, из словарей грамматических трудностей, включая мультимедийные, использовать её в различных видах деятельности; обращаться к этимологии для объяснения правописания и лексического значения слова; проводить полный лексический анализ слова.

Таким образом, указанная рабочая программа ориентирована на работу с разнообразными видами словарей и их системное использование на уроках русского языка.

7. В учебно-методическом комплексе М. М. Разумовской, С. Львовой, В. Львова, В. Капинос, И. С. Соловейчик [13] представлено большее количество словарей, чем в учебниках Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др., рассмотренных выше. В нем нашли отражение следующие виды словарей: орфографический, толковый, орфоэпический, этимологический, словообразовательный, словарь синонимов. Основная часть заданий предполагает обращение к различным видам словарей, имеются упражнения с текстами об известных русских лексикографах: В. И. Дале, Д. Н. Ушакове. Данный учебный комплекс в полной мере отражает программу по русскому языку, разработанную авторским коллективом. В учебниках особенно полно представлен системный подход к формированию лексикографической компетенции у обучающихся 5-х – 7-х классов.

Подведем итоги. Анализ программ и учебников по русскому языку для 5-х – 7-х классов показал, что вопросам лексикографии в них уделяется недостаточно внимания. Во многих программах и учебниках отсутствует системный подход в формировании лексикографической компетенции обучающихся. В некоторых программах и учебниках рассматривается история русской лексикографии, школьники не знакомятся с выдающимися учеными-лексикографами: С. И. Ожеговым, В. И. Далем, Д. С. Ушаковым, А. Х. Востоковым, И. И. Срезневским и др., работа со словарями при изучении различных тем на уроках русского языка не имеет системного характера. Особенно полно системный подход к формированию лексикографической компетенции у обучающихся 5-х – 7-х классов представлен в рабочей программе и учебно-методическом комплексе по русскому языку М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос, В. В. Львова, Г. И. Богдановой.

Таким образом, требуется создание специальной системы работы со словарями на уроках русского языка в 5-х – 7-х классах, подготовка творческих

заданий и проектов, включающих использование словарей на уроках русского языка и занятиях внеурочной деятельности.

Литература

1. Примерная программа основного общего образования по русскому языку для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. – URL : <http://mon.gov.ru/work/obr/dok/obs/prog/02-1-o.doc>. (дата обращения 25.03.2020).
2. Берков, В. П. Двужычная лексикографія / В. П. Берков. – Санкт-Петербург, 1996. – 248 с.
3. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и других. 5–9 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский и др. – 13-е изд. – Москва : Просвещение, 2016. – 111 с.
4. Львова, С. И. Программа по русскому языку для общеобразовательных учреждений для 5-11 классов / С. И. Львова. – Москва : Мнемозина, 2009. – 215 с.
5. Львова, С. И. Русский язык. 5 класс. Часть 1–3: учебник для общеобразовательных учреждений / С. И. Львова, В. В. Львов. – Москва : Мнемозина, 2010. – 182 с.
6. Львова, С. И. Русский язык. 6 класс. Часть 1–3: учебник для общеобразовательных учреждений / С. И. Львова, В. В. Львов. – Москва : Мнемозина, 2010. – 205 с.
7. Львова С. И. Русский язык. 7 класс. Часть 1–3: учебник для общеобразовательных учреждений / С. И. Львова, В. В. Львов. – Москва : Мнемозина, 2010. – 156 с.
8. Карпенко, М. Е. Рабочая программа по русскому языку по УМК под редакцией В. В. Бабайцевой для 5-х – 7-х классов / М. Е. Карпенко. – URL : <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2016/06/02/rp-po-russkomu-yazyku-7-klass-pod-red-v-v-babaytsevoy>] (дата обращения 02.02.2021)
9. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. 5–9 кл : учебное пособие для общеобразовательных организаций. – Москва : Просвещение, 2019. – 111 с.
10. Ладыженская, Т. А. Учебники по русскому языку. 5–7 класс / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова, Л. Т. Григорян, И. И. Кулибаба. – Москва : Просвещение, 2016–2019.
11. Бунеев, Р. Н. Учебник по русскому языку. 5–7 класс / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова, И. В. Текучева. – Москва : Баласс, 2016.
12. Рабочая программа по русскому языку М. М. Разумовской, С. И. Львовой, В. И. Капинос, В. В. Львова, Г. И. Богдановой. – Москва : ООО Дрофа, 2017.
13. Разумовская, М. М. Учебно-методический комплекс по русскому языку для 5–9 классов / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. В. Львов, В. И. Капинос, И. С. Соловейчик. – Москва : ООО «Дрофа», 2010–2015.

МЕТОД «ФАН-ПРОЕКТОВ» КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

The method of "fan projects" as an innovative training method

Н. С. Говорова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
О. Ю. Назарова, канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: метод проектов, школа, ролевая игра, инновационные методы обучения

Keywords: project method, school, role-playing game, innovative teaching methods

Аннотация. Современные методы обучения позволяют учащимся активно расширять свои знания, умения и навыки. Один из таких навыков – выступление на публике. Инновационный метод «фан-проектов» позволяет преодолеть психологические барьеры, сформировать уверенность в себе и понять, что публика – это не зверь, и выступать перед ней – дело нужное. В статье объясняется сущность метода, его структура и приводится одна из игр, которую можно использовать в ходе реализации проекта.

Современный мир задает нам невероятный темп, который воспринимается каждым человеком по-разному. Кому-то проще подстраиваться под меняющиеся условия, а кто-то испытывает серьезные трудности. Особенно ярко это отображается на учащихся школьного звена. К сожалению, стрессы, которые испытывают современные школьники, иногда не позволяют им раскрыть свои таланты и возможности в полной мере. Так, например, многие учащиеся начинают теряться перед аудиторией, когда им необходимо выступить. Как решить эту проблему? Вопрос очень сложный, однако, здесь на помощь могут прийти инновационные методы обучения, а именно – метод «фан-проектов».

Метод «фан-проектов» отвечает принципам инновационных технологий, потому как, во-первых, эта модель является новой и еще мало изученной, однако очень перспективной. Во-вторых, этот метод позволяет получить учащимся новый социальный опыт.

Почему метод «фан-проектов» на наш взгляд является очень успешным и его необходимо применять? Например, сдавая экзамен, человек готовится именно к передаче какой-либо информации экзаменатору. Это очень серьезный труд. А также еще и стрессовый. Так, при сдаче ЕГЭ одиннадцатые

классы трудятся день и ночь, лишь бы получить заветные баллы. Но приходя в день экзамена в аудитории, у большинства начинается паника, они испытывают неуверенность. Это происходит из-за потока стрессов и переживаний, которые были связаны с процессом подготовки. Метод «фан-проектов» позволит учащимся заранее смоделировать ситуацию экзамена, что позитивно скажется на предстоящем экзамене, потому как уже будет сформирован правильный психологический настрой и мотивация.

Что же такое «фан-проект»? Одна из его ключевых особенностей – игра как основная форма проведения. А что отличает игру? Непринуждённая обстановка и веселье. Именно эти особенности и позволяют назвать метод «фан-проектом», потому как «фан» – от англ. fun – веселье, и, соответственно, защита проектов проходит в весьма непринужденной манере.

В ходе защиты своего фан-проекта у учащихся формируется опыт публичного выступления, в том числе и навыки ответов на вопросы после него.

Описывая основные положения методики «фан-проектов», можно привести следующие пункты:

1. На первом занятии обязательно провидится ролевая игра, где учащиеся примеряю на себя различные роли и начинают формировать определенные поведенческие навыки.

2. На втором занятии формируются темы для «фан-проектов».

3. Третье занятие знакомит учеников с основными правилами выступления на публике.

4. Все следующие занятия посвящаются защите своих проектов в форме ролевых игр.

5. В заключении обязательно проводится собеседование, которое позволяет каждому участнику поделиться своим впечатлением, а также продемонстрировать навыки уверенности в себе, в том числе и в своих ответах.

Стоит отметить, что каждое занятие обязательно сопровождается речевыми разминками, а также короткими психологическими играми, которые и позволяют обучающимся не только развивать навык устного слова, но и сформировать определенные психологические навыки.

Одна из игр, которую можно провести в ходе реализации метода, называется «Слепая пантомима». Все участник, за исключением ведущего, закрывают глаза. Ведущий, предлагает каждому представить себя супергероев, а затем, не открывая глаз, изобразить этого героя с помощью языка тела. Когда все приняли позы, ведущий разрешает открытие глаз. Все посмотрели друг на друга, а затем снова закрыли глаза, и по команде ведущего представили себя беззащитным животным.

В завершении игры ведущий объясняет, что, изображая себя героем, мы всегда принимаем открытые позы, а трусливым животным – наоборот. Открытая поза символизирует уверенность в себе, готовность действовать. Представляя себя героем – это именно тот тип поведения, который формируется в ходе реализации метода «фан-проектов».

Подводя итог, можно сказать, что выступления перед публикой – обязательный навык, который учащимся необходимо получить. Редко бывает, что дети с рождения готовы к выступлению на сцене. Однако с помощью труда и постоянной практики можно добиться высокого уровня презентации. Потому этот метод нужно изучать и использовать в своей дальнейшей педагогической деятельности.

Литература

1. Околелов, О. П. Справочник по инновационным теориям и методам обучения, воспитания и развития личности: настольная книга педагога / О. П. Околелов. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 272 с. – ISBN 978-5-4475-4647-2.
2. Мынбаева, А. К. Искусство преподавания. Концепции и инновационные методы обучения : учебное пособие / А. К. Мынбаева, З. М. Садвакасова. – Алматы : Казахский национальный университет им. аль-Фараби, 2012. – 228 с. – ISBN 978-601-247-640-8.
3. Холодов, А. И. Подготовка к публичным выступлениям методом фан-проектов : учебно-методическое пособие / А. И. Холодов ; Уральская государственная архитектурно-художественная академия. – Екатеринбург : Архитектон, 2013. – 37 с.
4. Черникова, О. П. Подготовка публичного доклада преподавателя / О. П. Черникова // Проблемы педагогики. – 2016. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-publichnogo-doklada-prepodavatelya> (дата обращения 19.03.2021)

**ЛЕКСИЧЕСКОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ОБРАЗА А. С. ПУШКИНА
В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ «МОЙ ПУШКИН»**

**Lexical implementation of the image of A. S. Pushkin
in the autobiographic prose of M. I. Tsvetaeva "My Pushkin"**

М. С. Гончаров

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. С. Болотнова, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: автобиографическая проза, образ Пушкина, лексические средства, М. И. Цветаева.

Key words: autobiographical prose, the image of Pushkin, lexical means, M. I. Tsvetaeva.

Аннотация. Статья посвящена анализу образа А. С. Пушкина в творчестве М. И. Цветаевой и его словесно-художественному воплощению в автобиографической прозе «Мой Пушкин». Установлено, что основной функцией использованных автором лексических средств является эмотивная функция. Конкретизация образа поэта имеет субъективный характер, строится на индивидуальных ассоциациях и воспоминаниях автора.

Марина Ивановна Цветаева (1892–1941 гг.) – известный поэт XX века, яркий представитель Серебряного века русской литературы, переводчик. Важно, что Марина Цветаева была еще и талантливым прозаиком. Обычно этот факт ее творческой биографии не так часто упоминается при изучении её лирики в школе.

Цветаева обратилась к прозе только в период с 1917–1937 гг. Как отмечают исследователи, это был период ее творческой зрелости. Важно отметить, что проза Цветаевой сохранила в себе следы поэтической деятельности автора, и именно поэтому в ней можно заметить особые «цветаевские» интонации, ее неподражаемый стиль. Именно поэтому проза стала восприниматься как логическое продолжение ее поэтического творчества. Вероятнее всего, Марина Цветаева начала писать прозу для того, чтобы расширить свои границы в творчестве, найти новые способы выражения [1].

В статье Е. Г. Иващенко «Стихотворное начало в прозе Марины Цветаевой» [2] отмечается, что проза Цветаевой носит автобиографический характер. Исследователь подчеркивает, что для нее это было потребностью в фиксации

тех событий, которые она пережила сама. Стихотворение не позволяло выразить все чувства, а проза давала возможность это сделать в полной мере.

Одним из самых известных прозаических произведений Марины Цветаевой считается автобиографическая проза «Мой Пушкин». А.С. Пушкин был и остается литературным эталоном, образцом для всех мастеров художественного слова. М.И. Цветаева ставила себя в один ряд с ним, рассматривая его как своего соратника: «Прадеду – товарка: В той же мастерской» [3]. Слово *товарка* в словаре определяется как «товарищ» [4, с. 1253]. Именно так именует себя Цветаева по отношению к Пушкину. Великому поэту Цветаева посвящает очерки «Наталья Гончарова» (1928), «Пушкин и Пугачев» (1938), которые отражают ее субъективное описание и оценки, основанные на эмоциях автора.

Цель данной статьи – изучение лексических средств создания образа Пушкина в автобиографической прозе М. И. Цветаевой, определение его роли в жизни автора.

Автобиографическая проза «Мой Пушкин» была написана в 1937 году. Примечательно, что в 1837 году Пушкин погиб, и это произведение можно считать приуроченным к столетию его гибели. Стоит отметить, что газета «Наука и жизнь», в которой была опубликована автобиографическая проза Цветаевой, имела почти трехмиллионный тираж, однако отдельно проза была издана только спустя 30 лет после опубликования, в 1967 году.

Данное произведение, на наш взгляд, можно назвать «словом-исповедью». В исповедальности произведения «Мой Пушкин» содержалось поразительное признание о времени, связанном с осмыслением Пушкина и его творчества, начиная с детства. Трехлетняя девочка увидела в спальне матери картину на стене – «Дуэль»: «Снег, черные прутья деревец, двое черных людей проводят третьего, под мышки, к саням – а еще один, другой, спиной отходит. Уводимый – Пушкин, отходящий – Дантес. Дантес вызвал Пушкина на дуэль, то есть заманил его на снег и там, между черных безлистных деревец, убил» [5, с. 1.]

Кто же такой А. С. Пушкин в восприятии Цветаевой? В прозе «Мой Пушкин» он имеет множество имен и определений: «уводимый – Пушкин» после роковой дуэли; «Пушкин – поэт»; «Пушкин был мой первый поэт и первый поэт России»; «Пушкин – негр» (а «какой поэт из бывших и сущих не негр?»); «Пушкин – монумент – Пушкина»; «Пушкин – Пушкин» [5]. Например, «Памятник-Пушкина». Марина Цветаева употребляет это выражение в начале текста, рассказывая о том, как она в детстве часто гуляла возле его памятника. Она отмечает, что для нее это выражение было никак не соизме-

римо с разными понятиями «памятник» и «Пушкин», именно поэтому она просто называет это «Памятник-Пушкина». Отражением детского восприятия автора является характеристика «Пушкин – негр», потому что у него были бакенбарды. С помощью отметки «NB!» (notabene – обратите внимание) она отмечает, что бакенбарды были или у негров, или у старых генералов. И то, что некоторые определения А. С. Пушкина противоречат друг другу, лишь подчеркивает, по мнению автора, Пушкинское величие, указывая на его всеобъемлющую, божественную природу.

На фоне частого и экспрессивного повторения Цветаевой имени А. С. Пушкина (168 раз) как феномена интересно воспринимается тот факт, что с самого начала прозы «Мой Пушкин» она употребляет его имя для изложения собственной личной, окутанной загадочностью истории: «Начинается как глава настольного романа всех наших бабушек и матерей – «Jane Eyre» – Тайна красной комнаты. В красной комнате был тайный шкаф» [5, с. 1]. Когда автор, наконец, подходит к раскрытию тайны красной комнаты, она увеличивает масштабы этой тайны, включив в нее весь райский мир собственного детства: «Но что же тайна красной комнаты? Ах, весь дом был тайный, весь дом был – тайна! Запретный шкаф. Запретный плод. Этот плод – том, большой сине-лиловый том с золотой надписью вкось – Собрание сочинений А. С. Пушкина» [5, с. 8].

А. С. Пушкин Марины Цветаевой был тайным, потому что он её «заразил любовью», словом «любовь», а конкретно – любовью Татьяны и Онегина. Их любовь пробудила в ней тайное желание, которое она скрывала от матери, не догадывавшейся, что она «не в Онегина влюбилась, а в Онегина и Татьяну (и, может быть, в Татьяну немножко больше), в их обоих совместно, в любовь». Цветаева продолжает: «И ни одной собственной вещи я позже не писала, не влюбившись сразу в двух (в нее – немножко больше), не в двух, а в их любовь» [5, с. 13].

В прозе «Мой Пушкин» преобладает общеупотребительная лексика – лексика, использование которой не ограничено, свободно. Цветаева пишет автобиографическую прозу максимально открыто и доступно, в естественной речевой манере. Наряду с активной лексикой используются и устаревшие слова (*верста*).

Масштаб и общечеловеческое значение Пушкина, его роль для русской культуры в целом неоднократно подчеркиваются автором. В этом смысле показательно признание автора, отражающее боль и сопричастность всех к гибели поэта: «Нас этим выстрелом всех в живот ранили». Исключительность

Пушкина как поэта подчеркивается и во фрагменте «Было двое: любой и один». Пушкин здесь – «один», отделенный от всех [5, с. 2].

В описании и восприятии Цветаевой поэта особенно значим прием контраста. Об этом можно судить, например, по многократному использованию прилагательных «черный» и «белый» во фрагменте: «Черная с белым, без единого цветного пятна, материнская спальня, черное с белым окно: снег и прутья тех деревьев, черная и белая картина «Дуэль», где на белизне снега совершается черное дело: вечное черное дело убийства поэта – черную» [5, с. 2]. В словаре символов Джека Трессидера черный цвет представлен как «цвет негативных сил и печальных событий». Белый же цвет – «позитивная сторона антитезы "черное – белое" во всех символических системах» [6, с. 23]. Важным в плане эмоционального воздействия является противопоставление «белизна снега – черное дело». Многозначность колором *черный и белый* обыгрывается автором и при описании спальни, картины, окна. Антитеза в данном фрагменте текста служит для яркой экспрессивной оценки автором: «...Я тогда же и навсегда выбрала черного, а не белого, черное, а не белое: черную думу, черную долю, черную жизнь» [5, с. 4].

Таким образом, актуальный смысл прилагательных «черный» и «белый» в контексте автобиографической прозы «Мой Пушкин» приобретает собственную авторскую интерпретацию.

Особое восприятие Цветаевой образа Пушкина нашло отражение в усилении его исключительности и значимости благодаря контрасту как ключевому приему. «Пушкин не *воспоминание*, а *достояние*, Пушкин – *всегда и от всегда*». [5, с. 3]. Контраст здесь выступает в роли яркого выразительного средства, необходимого для образной конкретизации личности поэта и отношения автора к нему.

Использование антитезы, метонимии и окказионализмов отражает и усиливает субъективное индивидуально-авторское восприятие М.И. Цветаевой Пушкина: «После тайного сине-лилового Пушкина у меня появился другой Пушкин – уже *не краденый, а дарёный, не тайный, а явный, не толсто-синий, а тонко-синий*, – обезвреженный, прирученный Пушкин» [5, с. 14].

Особое значение в тексте имеют глаголы *выбрала, поделила*: «...Я поделила мир на поэта – и всех и выбрала – поэта, в подзащитные выбрала поэта» [5, с. 2]. Данный фрагмент подчеркивает исключительность образа Пушкина для автора.

Еще один прием, который использует автор для создания образа Пушкина, – повтор слов: «Такое *море – мое море – море* моего и пушкинского» [5,

с. 28]. Сравнение *море моего и пушкинского* также подчеркивает близость автора и поэта.

Остановимся на актуальном смысле и коннотационности местоимения «Мой» в названии произведения и его содержании. Может показаться, что оно звучит здесь вызывающе, с претензией на единственно верное толкование образа поэта. На наш взгляд, это местоимение имеет другой смысл. «Мой» для Цветаевой – это Пушкин, которого она запомнит таким, каким знает с детства, каким любит и ценит его.

Интересным кажется сопоставление поэтического цикла «Стихи к Пушкину» и автобиографической прозы «Мой Пушкин». По нашим наблюдениям, отмечается динамика в восприятии автором ключевого образа от прозы к циклу. Например, в прозе «Мой Пушкин» автор называет Пушкина *черным божеством*, противопоставляя себя ему: «*Мое белое убожество бок о бок с черным божеством*» [5, с. 5]. В поэтическом цикле «Стихи к Пушкину» Цветаева называет себя *негром*. И здесь, безусловно, актуальным смыслом слова «негр» приобретает иное содержание. *Негр* в понимании автора – личность, непохожая на других, оригинальная, особая. Теперь сама Цветаева стала такой личностью, и это сближает ее с любимым поэтом.

Таким образом, на основе проведенного анализа можно утверждать, что основной функцией лексических средств, которые использовала Цветаева, является эмотивная, наряду с оценочной, усилительной, текстообразующей функциями. В художественно-образной конкретизации Пушкина и выражении авторского восприятия образа поэта особую роль играют приемы контраста и повтора. Автобиографическая проза отличается высокой степенью субъективности, отражая личность самой Цветаевой, особенности ее детского восприятия действительности и личности Пушкина, которого она описывала. Пушкин Цветаевой – *первый поэт, монумент, памятник, мой*. Очевидно сближение образа автора и образа Пушкина.

В этой прозе нет сюжета, характер повествования больше основан на ассоциациях, воспоминаниях автора, присутствует своеобразная ритмика произведения и индивидуально-авторские черты (обилие знаков препинания, средств речевой выразительности и др.). Цветаевой удалось сохранить свой почерк и стихотворное начало в автобиографической прозе, и именно это делает ее узнаваемой и уникальной.

Литература

1. Канафина, М. А. Образ Пушкина в поэтическом мире М. Цветаевой / М. А. Канафина, А. Т. Ауезова // Наука и современность. – 2017. – № 5. – С. 52–56.

2. Иващенко, Е. Г. Стихотворное начало в прозе Марины Цветаевой / Е. Г. Иващенко // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2011. – Серия : Литературоведение, журналистика. – № 1. – С. 45–52.
3. Цветаева, М. И. Избранная лирика / М. И. Цветаева. – Москва : Эксмо, 2002. – 384 с.
4. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – Москва : Азбуковник, 1999. – 2314 с.
5. Цветаева, М. И. Мой Пушкин / М. И. Цветаева. – Москва : Азбука веры, 2020. – 30 с.
6. Трессидер, Д. Словарь символов / Д. Трессидер. – Москва, 1999. – 202 с.

**ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ТАЛАНТ»
В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «НЕТОЧКА НЕЗВАНОВА»**

**Peculiarities of representation of the concept "talent"
in the novel "Netochka Nezvanova" by F. M. Dostoevsky**

А. А. Данилова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: концепт «талант», язык Ф. М. Достоевского, «Неточка Незванова», концептологический анализ художественного текста.

Key words: the concept "talent", the language of F. M. Dostoevsky, "Netochka Nezvanova", conceptological analysis of a literary text.

Аннотация. «Талант» – один из значимых концептов в русской лингвокультуре. В русской литературе он наделяется сакральной, нравственной и даже онтологической нагрузкой. В статье представлен анализ концепта «талант» в незаконченном романе Ф. М. Достоевского «Неточка Незванова». Концепт репрезентируют в тексте 33 лексемы.

Тема таланта сквозная в русской классической литературе. Она появляется в стихотворениях о предназначении поэта и поэзии (Г. Р. Державин, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. А. Некрасов и др.), в трагедии А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери», в повести Н. В. Гоголя «Портрет», романе М. А. Булгакова «Мастери и Маргарита» и многих других. Предмет настоящей статьи – особенности концептуализации таланта в незаконченном романе Ф. М. Достоевского «Неточка Незванова» (1848) в контексте специфики данного концепта в русской лингвокультуре и индивидуально-авторской картине мира автора.

Приведём несколько лексикографических значений слова «талант»: «ТАЛАНТ, м. вес и монета у древних греков и у римлян; природный дар, дарования человека и способность к чему» [1]; «ТАЛАНТ, м. (греч. talanton, букв. вес, весы). 1. только ед. Дарование, одаренность, выдающиеся природные способности. 2. Одаренный, талантливый человек. 3. Древнегреческая весовая и монетная единица. 4. В современной Греции – мера веса, равная 150 кг» [2]; «ТАЛАНТ, а, м. 1. Выдающиеся врождённые качества, особые природные способности. 2. Человек, обладающий такими качествами, способностями» [3]; «ТАЛАНТ, м. 1. Выдающиеся природные способности;

дарование, одаренность. 2. Одаренный талантом человек. 3. Единица веса (в Древней Греции, Месопотамии, Сирии и некоторых других восточных странах)» [4]. Анализ лексикографических значений позволяет выделить устойчивые признаки концепта «талант» в русской культуре: «дарование», «дар», «одарённость», «способности», «выдающееся», «природное», «врождённое», «одаренный человек».

Согласно этимологическому словарю [5], слово «талант» существовало еще в IV тыс. до н. э. В Древней Греции слово «talanton» обозначало денежную или весовую единицу. В этимологическом словаре указано, что «на Руси слово употреблялось в церковнославянском и старославянском языках в значении «мера веса» с XI–XII вв. Наряду с таким значением, слово употреблялось и в переносном смысле – «выдающиеся природные способности» [5].

Современное значение слова «талант» (первоначально – переносное) связано с евангельской притчей, рассказывающей о таланте (как денежной единице), зарытом в землю. Сюжет притчи таков: Иисус Христос позвал трёх рабов и поручил им свое имение, каждому давая по таланту. Первому пять талантов, второму – два, а третьему – всего один. Все рабы, кроме последнего, приумножили свои таланты в два раза, употребив их в дело. А последний раб не захотел трудиться и закопал свой талант в землю, за что Всевышний разгневался и велел отправить негодного раба во тьму (Библия. Евангелие от Матфея).

Смысл данной притчи состоит в том, что если человеку Бог даёт какой-то дар, то только те люди, которые смогли пустить свой талант в нужное русло, на пользу себе и другим, поступают богоугодно. А те, кто ленивы и не желают трудиться, чтобы реализовать свой талант, виноваты перед Богом.

В связи с данной притчей появляется очень важный в русской культуре мотив ответственности человека за данный ему дар – перед Богом, перед самим собой. Талант как божественный дар имеет сакральную природу.

Человек ответственен и перед своим талантом: «Кто заключил в себе талант, тот чище всех должен быть душою. Другому простится многое, но ему не простится» (Н. В. Гоголь «Портрет»). Примером художественного произведения, в центре которого оказывается проблема ответственности человека за свой талант, является роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Главный герой – Мастеру дан творческий писательский дар, но он сжёг свой роман – и в этом его вина.

С вышеуказанной библейской притчей связан единственный фразеологизм со словом «талант», отмеченный в фразеологическом словаре: «зарывать талант в землю»; его значение – «Не пользоваться своими способностями, не давать своему таланту развиваться» [6, с. 78]. Люди, зарывающие свой талант в землю осуждаются, они нарушили божественный промысел.

М. Р. Львов в своём словаре антонимов приводит такие антонимичные пары: «талант – бездарность», «талант – посредственность»; «талант – бездарь (разг.)»; «талант – серость» [7, с. 281]. Виновен ли человек в своей безталанности? Симптоматично, что в русском языке слова-антонимы имеют негативное значение, презрительную коннотацию, так как характеризует лишённость божественной искры. Л. А. Озерову принадлежит ставшая крылатой фраза «Талантам надо помогать – бездарности пробьются сами»; в ней очевидна уничижительная оценка «бездарности».

Синонимами рассматриваемого концепта, согласно словарю Н. Абрамова, являются такие слова, как: «дарование», «способность», «судьба» [8]. В другом словаре синонимов М. В. Петрова выделяет такие лексемы: «дар», «способность», «рок», «доля», «возможность» [9, с. 220].

Специфика русского лингвокультурного концепта «талант» находит полное отражение и преломляется в оригинальной авторской концепции в романе Ф. М. Достоевского «Неточка Незванова». Методом сплошной выборки нами были извлечены из текста романа 33 контекста, включающие слово «талант» или (в единичных случаях) его синонимы «дар», «дарование», «способности».

Тема таланта возникает в романе в связи со следующими героями: Егор Ефимов – 25 словоупотреблений, Неточка – 5 словоупотреблений, Катя – 1 словоупотребление, Карл Федорыч – 1 словоупотребление, герой С. – 1 словоупотребление.

Ярче всего тема таланта раскрывается в образе отца Неточки Егора Ефимова. Это действительно талантливый скрипач, но он не оправдывает данный ему дар. Герой сам погубил свой талант, так как не трудился для его поддержания и развития, а только жаждал славы и признания.

Контекстуальный анализ лексем выявляет следующие важные признаки концепта «талант» в связи с образом Егора Ефимова.

1) Онтологический статус таланта. Талант = жизнь. Приведём пример контекста: « – У меня нет таланта! – заключил он, побледнев как мертвый» [10, с. 19].

Для Ефимова жизненно важно знать, что его талант истинный. Многие контексты раскрывают сомнение / уверенность в таланте. Например: «Теперь ты говоришь в припадке уныния, что у тебя нет таланта. Неправда! У тебя есть талант, я тебя в этом уверяю» [10, с. 19]; «Он ясно увидел, что вся эта порывчатость, горячка и нетерпение – не что иное, как бессознательное отчаяние при воспоминании о пропавшем таланте; что даже, наконец, и самый талант, может быть, и в самом-то начале был вовсе не так велик, что много было ослепления, напрасной самоуверенности...» [10, с. 16]. Герой постоянно пытается убедить других, «что он непризнанный человек, что он с великим талантом» [10, с. 30].

Любопытно, что непризнанный талант = «непризнанный человек», отсутствие таланта = отсутствие личности, лица. Ещё пример контекста: «Тут он начал мне что-то много говорить <...> что он артист, что он с талантом» [10, с. 54]. Талант становится личностнообразующим фактором.

2) Хрупкость таланта. Талант – это то, что легко может угаснуть. В романе показана трагедия гибнущего таланта. Возникают определения «пропавший талант» [10, с. 16]; «убитый талант» [10, с. 26]; «погибший талант» [10, с. 25].

Приведём также примеры конструкций с глаголами: «сколько потерпел его талант, беспрерывно стесняемый» [10, с. 15]; «женитьба убила вполне весь талант его» [10, с. 24]; «женитьба сгубила его талант» [10, с. 25].

3) Признанность / непризнанность таланта. Если талант даётся Богом, признание его людьми не должно быть главным для талантливого человека. Ефимов слишком много думает о славе, а не о труде. В тексте есть отсылка к пьесе о художнике, «который на одной странице кричал: «Я не признан!», а на другой: «Я признан!», или: «Я бесталантен!», и потом, через несколько строк: «Я с талантом!» Всё оканчивалось очень плачевно» [10, с. 47].

При этом талант сопрягается с гордыней, высокомерием, презрением к «бесталанным»: «где, дескать, нам, бесталанным людям, водиться с такой знатью, как вы...» [10, с. 32].

Не меньшее презрение вызывает и публика: «Он с запальчивостью объявил, что он не уличный скрипач и не будет так подл, как Б., чтоб унижать благородное искусство, играя перед подлыми ремесленниками, которые ничего не поймут в его игре и таланте» [10, с. 18]; «Таланту нужно сочувствие, ему нужно, чтоб его понимали, а ты увидишь, какие лица обступят тебя, когда ты хоть немного достигнешь цели» [10, с. 20].

Отметим также чувствительность Ефимова к другому таланту, тему зависти и болезненную соревновательность в таланте. Герой «водился преимущественно с театральными служителями, хористами, фигурантами – одним словом, с таким народом, между которым мог первенствовать, и избегал людей истинно талантливых» [10, с. 30]; «Слыша это, Ефимов менялся в лице, робел, разузнавал, что приехал и кто такой новый талант, и тотчас же начинал ревновать к его славе» [10, с. 31].

В образе Егора Ефимова Ф. М. Достоевский хотел показать «необходимость для любого таланта наличие сочетания любви к искусству с упорным трудом, которое и ведет к подлинному мастерству, к чему он сам и стремился. Ведь истинным предназначением для настоящего художника является его умение быть ответственным за свой труд...» [11, с. 58].

«Неточка Незванова» сохраняет сильные традиции романа воспитания. Образ Егора Ефимова относительно развития характера молодой героини важен для утверждения понимания необходимости труда. «Талант» в кон-

цепции автора постоянно оказывается рядом с «трудом». Если у Неточки оказываются способности к пению, нужно над ними работать: «Он меня очень любил, вспомнил о моем отце, о прошедшем, и когда я спела перед ним два-три раза, он с серьезным, с озабоченным видом, даже с какой-то таинственностью, объявил, что средства есть несомненные, может быть даже и талант, и что не учить меня невозможно» [10, с. 148].

Утверждается вновь и божественность таланта: «Да благословит же тебя бог, мое милое, бесценное дитя! Благодарю его за этот дар» [10, с. 147].

Итак, концепт «талант» в романе «Неточка Незванова» раскрывается в следующих признаках: божественная природа, Божья искра, свет, жизнь, труд, свобода, хрупкость, развитие, смирение гордыни, ответственность, признание, торжество.

Литература

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. 1880–1882 [Электронный ресурс]. – URL : <http://slovardalja.net/dal.php>, свободный. (дата обращения: 10.02.2021).
2. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. – 1935–1940 [Электронный ресурс]. – URL : <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=76209>, свободный. (дата обращения: 10.02.2021).
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Москва : Азъ, 1992 [Электронный ресурс]. – URL : http://www.lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_s_q.txt, свободный. (дата обращения: 10.02.2021).
4. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка : толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – Москва : Русский язык, 2000 [Электронный ресурс]. – URL : <https://lexicography.online/explanatory/efremova/%D1%82/%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D1%82>, свободный. (дата обращения: 10.02.2021).
5. Семёнов, А. В. Этимологический словарь русского языка / А. В. Семёнов. – Москва : ЮНВЕС, 2003 [Электронный ресурс]. – URL: http://evartist.narod.ru/text15/022.htm#%D0%B7_03, свободный. (дата обращения: 10.02.2021).
6. Котова, М. А. Словарь фразеологизмов / М. А. Котова. – Москва : РИПОЛ классик ; Санкт-Петербург : Пальмира, 2017. – 255 с. – ISBN 978-5-386-10139-8.
7. Львов, М. Р. Словарь антонимов русского языка / Под ред. Л. А. Новикова. – Москва : Русский язык, 1984. – 384 с.
8. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / Н. Абрамов [Электронный ресурс]. – URL : <https://readli.net/chitat-online/?b=262693&pg=151>, свободный. (дата обращения: 21.02.2021).
9. Петрова, М. В. Словарь синонимов / М. В. Петрова. – Москва : РИПОЛ классик ; СПб. : Пальмира, 2017. – 255 с. – ISBN 978-5-386-10141-1.
10. Достоевский, Ф. М. Неточка Незванова / Ф. М. Достоевский. – Москва : Советская Россия, 1981. – 192 с.
11. Ахмадова, Т. Х. Проблема «гибнущего таланта» в произведении Ф. М. Достоевского «Неточка Незванова» / Т. Х. Ахмадова, Х. С. Авхадова // Известия Чеченского государственного педагогического института. – 2018. – № 2 (22). – С. 48–53.

**ТИПОВЫЕ ЧЕРТЫ И ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
НОВООБРАЗОВАНИЙ В ТВОРЧЕСТВЕ ФУТУРИСТА В. ШЕРШЕНЕВИЧА**

**Typical features and individual peculiarities of new word formations
in works of futurist V. Shershenevich**

Е. К. Дементьева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. С. Савенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: окказионализм, футуризм, В. Шершеневич, словообразовательная модель.

Key words: occasionalism, futurism, V. Shershenevich, word-forming model.

Аннотация. В статье рассмотрены окказиональные образования в поэтических текстах В. Шершеневича, определены словообразовательные форманты и производящие слова для них, выведено лексическое значение приведенных новообразований. Делаются выводы об индивидуально-авторских особенностях и типических чертах окказионализмов, созданных В. Шершеневичем.

Несмотря на то, что русский футуризм не был однороден и был представлен несколькими подтечениями, всех представителей его объединяло одно – тяга к эпатажности, к обновлению литературного языка, поскольку футуризм – поэзия революции. И чувствовалось это революционное начало во всём, что касается футуристов – в их внешнем виде, в строении их стихов, в языке их поэзии. Футуризм появляется в эпоху, когда происходили колоссальные перемены в укладе жизни российского общества. Это искусство мыслилось как искусство будущего.

Итак, футуризм становится революционным литературным течением. В манифесте, напечатанном в сборнике "Пощёчина общественному вкусу" (1912), футуристы писали: "Мы приказываем чтить права поэтов:

1) На увеличение словаря в его объеме произвольными и производными словами (слово-новшество).

2) На непреодолимую ненависть к существовавшему до них языку <...>" [1].

Предреволюционное время пошатнуло в сознании поэтов веру в существовавший до них язык художественной литературы и в сами литературные

нормы. Людям требовалась новая литература, не похожая на то, что было раньше. Поэты-футуристы взялись за решение этой задачи.

Об отличительных чертах поэзии футуристов, об их отношении к слову Д. Б. Масленников писал: "Необычность художественной манеры письма, яркость образов, притягательность синтаксического и ритмического строя стиха, творческая оригинальность и самобытность, чрезвычайное стремление к свободе (как к свободе личной, так и к свободе творчества и словотворчества) – вот главные черты, отличительные свойства футуристической поэзии" [2, с. 37].

Словотворчество для футуристов, по выражению Р. Ю. Намитоковой, "является прежде всего одним из образных средств художественной выразительности, а не просто средством, способствующим коммуникации" [3, с. 23]. Так, слово для поэтов-футуристов стало средством для проведения своеобразного эксперимента над языком художественной литературы. Словотворчество было потребностью для футуристов, неотъемлемой частью их произведений.

Одним из самых ярких представителей этого модернистского течения является В. Г. Шершеневич, которого многие критики обвиняли в полном отсутствии таланта, считая его простым эпигоном. Но мы, вслед за В. Ф. Марковым, считаем, что подобное отношение к Шершеневичу-футуристу несправедливо. "Возможно, Шершеневичу не доставало подлинного поэтического дара, зато он был умным и безукоризненным версификатором, который стремился обогатить поэтическую палитру новыми средствами и делал это с большим смыслом и основательностью, чем многие другие" [4, с. 95].

Перейдём к анализу окказионализмов в произведениях В. Шершеневича. Поэзию В. Шершеневича отличает то, что образы, создаваемые в поэтических текстах, очень яркие и точные. Достичь такой яркости в образной системе произведений помогают окказиональные прилагательные. Рассмотрим контекст из стихотворения "Полусумрак вздрагивал. Фонари световыми топорами...".

Громоздились друг на друга стоэтажные вымыслы.

*Город пролил крики, визги, **гуловые** брызги.*

Гуловый – имя прилагательное.

а) Образуется от сущ. "гул";

б) суффикс -ов-(-ый). СЗ: 'признак, обозначающий принадлежность кому-либо или чему-либо';

в) способ словообразования – суффиксальный. Аналогично образуется прил. *громовой* (от сущ. "гром").

Лексическое значение 'принадлежащий периодически появляющемуся гулу, соотносящийся с ним'

*Так ползите ко мне по зигзагистым переулкам мозга,
Всверлите мне в сердце штопоры зрачков тугих и густых,
А я развешу мои слова, как рекламы, поразительно плоско
На верткие столбы интонаций простых.*

(«Так ползите ко мне по зигзагистым переулкам мозга...»)

Зигзагистый – прилагательное.

а) Образуется от сущ. "зигзаг";

б) суффикс -ист(-ый). СЗ 'подобный тому, что названо мотивирующим словом';

в) способ словообразования – суффиксальный. Аналогично образуются прил. бархатистый (от сущ. "бархат"), мглистый (от сущ. "мгла").

Лексическое значение 'имеющий форму зигзага, запутанный, как зигзаг'.

Хоть один поцелуй.

Исподтишечной украдкой.

*Так **внезапится** солнце сквозь серенький день.*

Пойми:

*За спокойным лицом, непрозрачной облаткой,
Горький хинин тоски! ("Содержание плюс горечь")*

Исподтишечный – имя прилагательное.

а) Образуется от нар. "исподтишка";

б) суффикс -н(-ый). СЗ: 'признак, связанный с характеристикой действия, названный мотивирующим словом';

в) способ словообразования – суффиксальный. Аналогично образуются прил. завтрашний (от нар. "завтра") и сегодняшний (от нар. "сегодня"). Лексическое значение 'признак предмета, который называет что-то, делающееся украдкой, скрытно'. Выражение из стихотворения "Исподтишечной украдкой" является плеоназмом, потому что слово "исподтишечный" содержит в своём лексическом значении сему "украдкой". Однако плеоназм употреблён так, что степень выраженной этими словами скрытности возрастает. Это придаёт стихотворению определённую интимность. Речь тут идёт о чём-то очень личном (а именно о поцелуе, которому контекст стихотворения придаёт почтисакральное значение).

Внезапиться – глагол.

а) Образован от прил. "внезапный";

б) суффикс -и(-ть). СЗ: 'проявлять признак, названный мотивирующими именем существительным'. Постфикс -ся. СЗ: 'действие, направленное на себя';

в) способ словообразования – суффиксально-постфиксальный. Аналогично образуется гл. *гордиться* (от прил. "гордый"). Лексическое значение 'внезапно появляться'.

*Сердце вспотело, трясёт двойным подбородком и
Кидает тяжёлые пульсы рассеянно по сторонам.
На проспекте, изжёванном поступью и походками,
Чьи-то острые глаза **бритвят** по моим щекам.* ("К Большакову")

Бритвить – глагол.

а) Образован от сущ. "бритва";

б) суффикс -и(-ть). СЗ: 'вести себя подобно тому, что названо мотивирующим именем существительным';

в) способ словообразования – суффиксальный. Аналогично образуется гл. *красить* (от сущ. "краска").

Лексическое значение 'бегло осматривать скользящим, словно бритва, взглядом'.

Таким образом, словообразовательный анализ окказиональной лексики В. Шершеневича показал, что окказионализмы образуются по продуктивным для словообразовательной системы русского языка моделям, способы образования слов являются аффиксальными, в большинстве своём чистыми, узуральными.

Поэтические тексты В. Шершеневича характеризуются яркой образностью, создающейся за счёт окказиональных слов, выполняющих роль эпитета. Глаголы, образованные автором, тоже не так просты, как кажется на первый взгляд: в них скрыты семантические элементы, раскрывающиеся только в контексте (см. *бритвить*). Существительные, встречающиеся в текстах автора, являются менее интересными в плане создания образов, они вполне обычны.

В поэтических текстах В. Шершеневича окказионализмы работают на создание ярких образов. Язык его произведений в большинстве случаев возвышен, текст наполнен смыслом и личными переживаниями. Стихи В. Шершеневича будто более привычны, окказионализмы органично вписываются в них. Чтобы произнести новообразования этого автора, не нужно "ломать язык". Все сочетания звуков привычны для артикуляции носителей русского языка.

Задачи, которые выполняют окказиональные образования в поэтических текстах В. Шершеневича, такие: поэт стремится привлечь и удержать внимание читателя, "эпатировать" яркими образами, нарочитой неправильностью и необычным сочетанием корневых морфем и аффиксов. Окказионализмы хорошо справляются с этими задачами, ни один читатель не остаётся к ним равнодушен.

Литература

1. Маяковский, В. В. Пощечина общественному вкусу / В. В. Маяковский. – Москва : Издание Г. Л. Кузьмина, 1912. – 112 с. – URL : <https://ruslit.traumlibrary.net/page/futuristypov.html> (дата обращения: 10.02.2020).
2. Масленников, Д. Б. Окказионализмы в футуристической поэзии и особенности их функционирования : автореферат дисс. ... канд. филол. наук / Д. Б. Масленников. – Уфа, 2000. – 22 с.
3. Намитокова, Р. Ю. Авторские неологизмы : словообразовательный аспект / Р. Ю. Намитокова. – Ростов-на-Дону : Правда, 2003. – 76 с.
4. Марков, В. Ф. История русского футуризма / В. Ф. Марков. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2017. – 432 с.
5. Шершеневич, В. Г. Великолепный очевидец / В. Г. Шершеневич. – Москва : Книжный Клуб Книговек, 2018. – 704 с.

**СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В РОМАНЕ
Ф. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»**

**Structural and semantic analysis of color names in the novel
by F. Dostoyevskiy "Crime and punishment"**

О. Н. Диброва

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. С. Савенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: колоратив, цвет, цветоименование, цветообозначение, колорема.
Key words: colorative, colour, color names, color designation, colorem.

Аннотация. В современной лингвистике отмечается повышенный интерес к изучению категории цвета. Статья посвящена рассмотрению роли цветоименований и идиостилевых особенностей лексической репрезентации цветовой картины мира в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание».

Актуальность изучаемого вопроса связана с тем, что в последнее время в лингвистике язык и тексты определяются как продукт человеческого сознания и как систему переработки информации, поступающей из окружающего мира, причём переработка информации сопряжена с её интерпретацией в соответствии с индивидуальными особенностями личности, воспринимающей действительность. В связи с этим, с одной стороны, представляется интересным рассмотреть художественную картину мира писателя, которая определяется функционированием языковых единиц в тексте и конструируется при лингвистическом анализе.

С другой стороны, внимание к художественной картине мира, реализованной через категорию цвета, на сегодняшний день также представляется актуальным. Это связано с тем, что цвет окружает нас на протяжении жизни. В литературных произведениях цветоименования обладают особой функционально-семантической значимостью, передавая или психологическое состояние персонажа, или какие-либо важные детали сюжета, экспрессивность, драматизм развивающихся событий.

Цель данной работы заключается в выявлении идиостилевых особенностей лексической репрезентации цветовой картины мира в романе

Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Материалом для исследования послужили 345 цветоименований, извлечённые приёмом сплошной выборки из текста анализируемого романа.

Рассмотрим систематизацию цветообозначений, использованных автором, по ряду параметров. В романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» довольно разнообразная цветовая палитра. Все цветообозначения можно анализировать с учётом их значений (прямого или переносного; производного или непроизводного; номинативному или экспрессивно-синонимическому), имплицитности либо эксплицитности отражения цветового признака (например, слово «кровь» не является прямым цветообозначением, но при его употреблении возникают ассоциации с красным цветом (кровь ‘у человека и позвоночных животных: обращающаяся в кровеносной системе красная жидкость (жидкая ткань), обеспечивающая питание и обмен веществ всех клеток’) [1, с. 215], частеречной принадлежности; количества основ, и, наконец, признака узуальности/оказиональности.

Анализ собственно номинативных и экспрессивно-стилистических цветообозначений, выделенных на основе прямого и переносного значений колорем, позволил нам сделать следующие выводы.

1. Ф. М. Достоевский в своем романе «Преступление и наказание» активно использует колоремы, употребленные в прямом значении. Они используются для прямого указания на цвет: «Уныло и грязно смотрели *ярко-желтые* деревянные домики с закрытыми ставнями», «На ней был ее бедный, старый бурнус и *зеленый* платок», «Одет он был в старый, совершенно оборванный *черный* фрак, с осыпавшимися пуговицами».

2. Большую роль играют цветообозначения, которые употреблены в переносном значении с целью оказать более интенсивное эмоциональное воздействие на читателя, детально погрузить его в сюжет и проблематику произведения.

2.1. Рассмотрим колоративы-метафоры: «И в результате одно только *золото* сердца...». В данном случае сочетание «золото сердца» несет в себе смысл: доброе сердце, великодушие. «Мучительная, *темная* мысль поднималась в нем...». Здесь «темная мысль» понимается как злая, коварная. «...оно было бледно, искривлено судорогой, и тяжелая, *желчная*, злая улыбка змеилась по его губам». В данном случае словосочетание «желчная улыбка» несет в себе смысл: ехидная, злая, коварная. «...*белый* и немного ожиревший в последнее время *облик*...». «Белый облик» ассоциируется с пустотой.

2.2. Рассмотрим колоративы-сравнения: «Садись, все садись! – кричит один, еще молодой, с толстою такою шеей и с мясистым, *красным*, как мор-

ковь, лицом...». Авторское сравнение красного лица с морковью позволяет читателю наиболее точно представить облик героя. «Среди комнаты стояла Лизавета, с большим узлом в руках, и смотрела в оцепенении на убитую сестру, вся белая как полотно...». Данное сравнение помогает автору передать эмоции героини, ее чувства (страха, оцепенения), внешнего облика. Такую же цель имеют и другие сравнения: «Раскольников отвечал резко, отрывисто, весь бледный как платок...», Дуня подняла револьвер и, мертво-бледная, с побелевшею, дрожавшею нижнею губкой, с сверкающими, как огонь, большими черными глазами...».

2.3. Рассмотрим колоративы-фразеологизмы: «Петр Петрович говорил вполне искренно и даже чувствовал глубокое негодование против такой «черной неблагодарности»». Данный фразеологизм помогает ощутить читателям всю злость героя, передать его эмоции. «На черный день откладывать...». Данный фразеологизм имеет значение тяжелого, трудного времени. Данные фразеологизмы помогают сблизиться героям романа с читателями.

Анализ имплицитно и эксплицитно выражаемых семантику цвета лексем показал следующее.

Цветонаименования в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» содержат в себе два типа информации: имплицитную и эксплицитную. Имплицитная информация выражена в колоративной лексике скрыто, неявно и требует разгадки. Эксплицитная информация же, наоборот, не несет в себе никакой тайны, весь смысл лежит на поверхности.

Проведя анализ текста романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», мы можем сделать вывод о том, что в данном произведении содержатся цветообозначения как имплицитные, так и эксплицитные. Систематизируем имплицитные цветообозначения:

1. Имеют имплицитное значение колоремы, используемые для описания внешности человека либо его психического состояния: 1) «...бросается к седому старику с седой бородой...» (седой – ‘белый вследствие потери окраски’ [2]). 2) «Мрачное ощущение мучительного, бесконечного уединения и отчуждения вдруг сознательно сказалось душе его» (мрачный – ‘тёмный, погруженный во мрак’ [2]).

2. Имплицитное значение может выражаться через глаголы, деепричастия: «Этому тоже надо Лазаря петь, – думал он, бледнея и с постукивающим сердцем, – и натуральнее петь...».

3. Названия цветных металлов несут имплицитное значение: 1) «Действительно, между тряпьем были перемешаны золотые вещи», 2) «Звонок брякнул слабо, как будто был сделан из жести, а не из меди».

4. Имплицитное значение колоратива может выражаться с помощью наименований артефактов: «На улице жара стояла страшная, к тому же духота, толкотня, всюду *известка*, леса, *кирпич*, пыль и та особенная летняя вонь...» (известь – ‘оксид кальция, *белое* вещество, продукт обжига известняка’ [2], кирпич – ‘прямоугольный брусок из обожжённой глины’ [2]. Обожжённая глина может быть *белого, серого, коричневого* и *красного* цветов.

5. Имплицитное значение цвета выражено посредством наименований природных объектов: «Небольшая комната, в которую прошел молодой человек, с желтыми обоями, геранями и кисейными занавесками на окнах, была в эту минуту ярко освещена заходящим солнцем» (солнце – ‘*свет*, тепло, излучаемые этим светилом’. Свет – ‘освещенность, состояние, когда *светло*’ [2]).

В романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» можно выделить колоремы, выраженные именами прилагательными (адъективными), именами существительными (субстантивными), глаголами и их формами. Количественный анализ показал, что самую многочисленную группу составляют колоремы, выраженные:

1. **Именами прилагательными** (242 единицы): «*алые* губы», «*бледное* лицо», «*желтые* обои», «*черная* лестница», «*зеленый* платок».

2. **Именами существительными** (43 единицы): «Господин этот был лет тридцати, плотный, жирный, *кровь* с молоком...», «...в такой *темноте* даже и любопытный взгляд был неопасен...».

3. **Глаголами** (23 единицы): «Он даже *побледнел*, принимая его», «скученное в этих срединных петербургских улицах и переулках, *пестрили* иногда общую панораму такими субъектами».

4. **Деепричастиями** (8 единиц): «*Кровь!*.. Какая *кровь?*.. – бормотал он, *бледнея* и отодвигаясь к стене».

Исходя из сказанного выше мы можем сделать вывод о непосредственной связи цвета, присутствующего в обстановке и жизни героя, с его душевным состоянием. Например, желтый цвет, который окружает героя на протяжении всего повествования, говорит нам об унынии, отчаянии, этот цвет давит на героя. В психологии желтый цвет ассоциируется у людей с теплотой, солнцем, светом, но в данном романе он имеет отрицательную коннотацию. Большое значение имеет использование черного цвета в анализируемом тексте. Весь роман буквально пронизан черным цветом (*черный хлеб, черные глаза, тёмная лестница, темнота квартиры, чернеют* и др.). Также на протяжении всего романа прослеживается смена значимых цветов: если в самом начале господствовали такие цвета как желтый, черный, бледный, то к концу появляется зеленый цвет, который приносит луч надежды в это «темное цар-

ство». По мнению В. С. Кононенко, зеленый цвет переплетается с христианскими мотивами, дает веру в спасение заблудшей души [3, с. 248].

Таким образом, исходя из собственных наблюдений, можно сделать вывод о том, что в романе Ф. М. Достоевского преобладают колоративы, выраженные именами прилагательными. Имя прилагательное в силу своей грамматической природы наиболее полно и точно позволяет создать цветовые образы, которые помогают писателю продемонстрировать многоплановость характера персонажа и обстановки, обусловившей этот характер.

В романе Ф. М. Достоевского встречаются цветоименования, которые в своем составе содержат две основы (12 единиц). Смысловое содержание данных колоративов создается за счет соединения в одном слове двух основ. В основном они используются для описания внешности героев: «Зосимов был высокий и жирный человек, с одутловатым и *бесцветно-бледным*, гладковыбритым лицом, с *белобрысыми* прямыми волосами...», «...ей было лет сорок, и была она толста и жирна, *черноброва* и *черноглаза*...».

Также Ф. М. Достоевский активно использует цветоименования с элементами темно-, мертво-, багрово-, бесцветно-, бледно- (*темно-русые*, *мертво-бледное*, *багрово-красный*, *бесцветно-бледное*, *бледно-желтое*) – 13 единиц. «Дуня подняла револьвер и, *мертво-бледная*, с побелевшею, дрожавшею нижнею губкой...», «Волосы у нее были *темно-русые*...».

В романе автор использует окказиональные цветообозначения. Они глубоко индивидуальны, в основном передают эмоциональное состояние героев: «...с одутловатым и *бесцветно-бледным*, гладковыбритым лицом...». Автор, описывая героя, прибегает к словосочетанию «бесцветно-бледный», что говорит о незначительной роли героя – он не имеет цвета. Еще одним ярким окказиональным цветообозначением является «мертво-бледный»: «Стало невыносимо: он обернул к ней *мертво-бледное* лицо свое...». Данный окказионализм, использованный в контексте, помогает передать наиболее ярко чувства героя, его состояние.

В романе «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского всего использовано около 5 окказиональных цветообозначений. Все остальные, как правило, имеют узуальный характер (*чернобровый*, *багрово-красный*, *темно-русые*).

Таким образом, изучая цветовую картину мира в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», мы можем заключить, что различное использование колором помогает создавать яркую, насыщенную художественную картину мира произведения.

Литература

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : ООО «Изд-во «Мир и Образование» : ООО «Изд-во Оникс», 2012. – 2313 с.
2. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка : Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : ООО «Изд-во Оникс», 2012. – URL : <https://tolkovyj-slovar-ozhegova.slovaronline.com/> (дата обращения : 27.03.2021)
3. Кононенко, В. С. Национально-культурная и индивидуально-авторская составляющая концепта «цвет» (на материале произведений Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и И. С. Тургенева «Отцы и дети») / В. С. Кононенко // Методика преподавания иностранных языков : традиции и инновации : сборник научных трудов по материалам Междунар. науч.-метод. конф. : В 2-х ч. – Курск : Изд-во Курский гос. мед. ун-т, 2016. – С. 243–249.

РОССИЙСКИЙ ДЕЛОВОЙ ЭТИКЕТ В ЗЕРКАЛЕ КИТАЙСКИХ МЕДИА

Russian business etiquette in the mirror of chinese media

Дин Цзээн

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
И. И. Бабенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: этнокультурные особенности этикета, деловой этикет, межкультурная деловая коммуникация.

Key words: ethno-cultural features of etiquette, business etiquette, cross-cultural business communication.

Аннотация. Статья посвящена особенностям русской этикетной культуры, в частности, анализу специфики отражения в китайских медиа представлений о русском деловом этикете. Материалом послужили переведенные автором на русский язык тексты тематических публикаций в китайских медиа. Использованы методы наблюдения, сравнительно-сопоставительный, текстуально-переводной метод и метод моделирования. Выводы являются результатом анализа рекомендаций, опубликованных в китайских медиа, посвященных организации межкультурной китайско-российской деловой коммуникации. Установлено, какие этноспецифические коммуникативные особенности российского делового этикета выделяют китайские специалисты.

Проблемы обеспечения эффективной деловой межкультурной коммуникации китайских и российских бизнесменов, чиновников и рядовых граждан актуальны, поскольку актуальны экономические и культурные обмены между двумя великими странами, соседствующими на Евразийском континенте. Не случайно, что в китайских средствах массовой информации можно найти многочисленные публикации, посвященные специфике российского делового этикета, в которых обычно содержатся советы и рекомендации, объясняются некоторые сложные для понимания китайских читателей нюансы русского застольного этикета, делового общения, внешнего вида и поведения россиян.

Современный российский деловой этикет, как и этикет любой другой страны в XXI веке, является суммой уникальных этнокультурных традиций и универсальных правил поведения в обществе. Безусловно, что именно этнокультурные особенности этикета вызывают наибольший интерес иноязычной аудитории. Поэтому в китайских медиа чаще всего обсуждаются российские этнокультурные табу и предпочтения, указывается, на какие из них следует

обращать внимание при проведении деловых встреч и переговоров с российскими партнерами.

Нами проанализированы более 10 различных заметок, публицистических и научных статей на эту тему. В качестве основного материала были выбраны три публикации разной жанровостилевой организации [1, 2, 3], поскольку в остальных текстах так или иначе дублировалась основная информация. Рассмотрим далее особенности содержания этих текстовых материалов, установим, какие черты российского этикета отмечают авторы публикаций в китайских СМИ.

Чаще всего публикации об особенностях российского этикета начинаются с рассказа о самых простых и очевидных для россиян правилах. Например, китайским читателям напоминают о том, что при встрече с российскими гостями или партнерами они должны здороваться, используя этикетные формулы: «Доброе утро», «Добрый день» или «Здравствуйте». Авторы подчеркивают, что в повседневном общении россияне часто говорят: «извините», «спасибо», «пожалуйста». Эти слова вежливости часто звучат в устном общении на русском языке.

Что еще считается приметой вежливости по-русски? В советах китайским путешественникам читаем, что на деловых переговорах россияне одеваются очень аккуратно, а все пуговицы на их одежде должны быть застегнуты.

Кроме этого, китайские наблюдатели отмечают, что россияне придают большое значение личным отношениям, поэтому договоренности чаще всего совершаются только после личного общения деловых партнёров. Указываются и другие особенности российского делового этикета, связанные с национальными культурными традициями. В частности, авторы пишут, что российские переговорщики привыкли использовать более прямой язык для выражения своих идей и намерений, что иногда кажется китайским собеседником резковатой манерой общения. Авторы рекомендаций в китайских медиа считают, что прямолинейность россиян связана с их безудержным темпераментом, общительным и прямолинейным характером. Этим россияне отличаются от жителей многих других стран, которые так же ценят межличностные отношения. Но люди в других странах чаще используют косвенный язык с богатой коннотацией и глубоким подтекстом. Русские же, как считают китайские специалисты, ценят честные отношения и используют прямые высказывания, не стараясь скрывать, приукрашивать или вуалировать смысл своей речи [1, с. 18].

По мнению китайских наблюдателей, российские бизнесмены отличаются уникальной двойственностью, проявляя в коммуникации одновременно рав-

нодушие и радушие. При первой встрече на деловых переговорах они часто очень серьезны и вежливы. При встрече или прощании они пожимают друг другу руки или приобнимают друг друга в знак дружбы. Российские бизнесмены ценят свои визитные карточки, которых у них много, но нелегко с ними расстаются. Обменивайтесь визитными карточками, если вы уверены, что собеседник является вашим партнером или надежным человеком.

Большинство российских бизнесменов ведут бизнес медленно, мягко и элегантно, поэтому при деловом общении рекомендуется носить серьезные и консервативные костюмы и лучше не быть в черном. Русские предпочитают серый и голубой цвет деловых костюмов. Изысканность одежды в глазах российских бизнесменов является не только проявлением индивидуальности, но и одним из основных показателей значимости бизнеса.

Китайским партнерам стоит помнить, что российские бизнесмены считают подарки неважным фактором общения, а шикарные или слишком дорогие подарки заставят их чувствовать себя некомфортно, так как они часто ошибочно полагают, что у дарителя есть скрытые или корыстные намерения.

Российские бизнесмены не отказываются от застолья, но их не волнует, будет ли еда роскошной, они озабочены только тем, смогут ли они повеселиться. Российские бизнесмены уделяют большое внимание установлению долгосрочных отношений, особенно личных. Они считают, что застолье помогает создать такие отношения и укрепить их. Также китайским партнерам стоит учитывать, что в русской этикетной традиции приоритет за столом отдаётся дамам [2, с. 4].

Россияне всегда отличались энтузиазмом, смелостью, честностью и храбростью. Но в деловых переговорах россияне обращают внимание на статус успешного человека. В деловом этикете они используют этикетные обращения «господа», «дамы», и другие. Люди в России очень озабочены собственным социальным статусом, поэтому лучше, чтобы собеседниками на переговорах были партнеры, чей статус соизмерим с их профессиональным и социальным положением.

Русский этикет проявляется в одежде людей, этикете встреч и приветствий; большая часть россиян уделяет значительное внимание внешнему виду и одежде. Авторы тематических публикаций в китайских медиа настойчиво отмечают, что на встречу с представителями российских компаний необходимо хорошо одеваться и полностью застегивать одежду, например, френч, пиджак или пальто. Сейчас российская мода соответствует актуальным мировым трендам. Мужчины часто носят костюмы и шерстяные шапки, а зимой – длинные пальто и кожаные шапки. Женщины носят платья, пиджаки

или костюмные комплекты, осенью и зимой носят шерстяные или меховые шапки, летом – длинные пальто, а летом – платки с цветочным рисунком.

В компаниях со строгой организацией и иерархией среди руководящих работников относительно мало женщин. Поэтому посетители должны соблюдать особый этикет в отношении одежды и поведения на публике. В частности, последнее особенно важно при первой встрече с российскими деловыми партнерами [3, с. 2].

Итак, выстраивая деловую коммуникацию с российскими партнерами, необходимо учитывать множество специфических для России особенностей, характеризующих стиль переговоров, речевой этикет, правила поведения и внешнего вида. Мы должны серьезно изучать этнокультурную специфику российского этикета и учитывать нюансы современного международного делового этикета. Только обучаясь, мы сможем не только организовать успешные деловые переговоры с россиянами, но и обеспечить качественную и долгосрочную межкультурную коммуникацию.

Литература

1. Чжу, Жуйцин. Деловой этикет в торговых обменах с Россией / Хэйлунцзянский институт науки и технологий. – Хэйлунцзян, 2011, № 4 – 18 с. – URL : <http://www.ncpssd.org/Literature/readurl.aspx?id=37416967&type=1>, (дата обращения: 16.01.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Ян, Юйшань. О российском деловом этикете / Хэйлунцзянский профессиональный колледж бизнеса. – Хэйлунцзян, 2014, № 5 – 4 с. – URL : <https://www.docin.com/p-1609275400.html?Docfrom=trrela>, свободный. (дата обращения: 10.02.2021).
3. Русский деловой этикет / Douding.com, 2016, 2 с. – URL : <https://www.docin.com/p-1515788609.html>, свободный. (дата обращения: 10.02.2021).

**КОНЦЕПТ «ДОМ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА:
СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

**The concept of "house" in the russian and chinese language picture
of the world: comparative analysis**

Ду Цзяньнин

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:
Т. Б. Черепанова, канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: концепт «дом», сравнительно-сопоставительный анализ, языковая картина мира

Keywords: the concept of "home", comparative analysis, linguistic picture of the world

Аннотация. Концепт «дом» имеет большое значение в языковой картине мира и русской и китайской культурных традиций. В этой связи в процессе обучения русскому языку как иностранному важное место занимает выявление уникальных национальных элементов, позволяющих корректно использовать исследуемый концепт в процессе переводческой деятельности. Эту задачу позволяет решить использование методов сравнительно-сопоставительного анализа языковых элементов. В материале данной статьи представлено понимание концепта «дом» на материалах анализа словарных статей, различных литературных источников (русские пословицы, художественные произведения китайских поэтов и писателей), что позволило выделить национальный компонент, содержащийся в исследуемом концепте.

Abstract. The concept of "home" is of great importance in the linguistic picture of the world and the Russian and Chinese cultural traditions. In this regard, in the process of teaching Russian as a foreign language, the identification of unique national elements that allow the correct use of the concept under study in the process of translation activity is important. This problem can be solved by using methods of comparative analysis of language elements. This article presents an understanding of the concept of "home" based on the analysis of dictionary entries, various literary sources (Russian proverbs, works of art by Chinese poets and writers), which allows us to identify the national component contained in the concept under study.

В рамках когнитивных методов современная лингвистика считается одним из направлений, в рамках которого рассматриваются концепты, отражающие «клеточные» языковые языки мира, а также то, как «клетки» языковой культуры выступают в речи и языковой картине мира.

Изучение потенциала концепта «дом» в лингвистике требует выявления различий между понятиями «дома» в российском и китайском языках. В процессе изучения русского языка как иностранного концепт «дом» занимает

важное место, он имеет священное значение, которое проявляется во многих областях.

Концепт «дом», представляющий собой символический компонент российской культуры, рассматривается многими российскими учеными; выделим некоторые из них:

* Ю. С. Степанов относит концепт «дом» к «существующим постоянно или, по крайней мере, очень долгое время» концептам [1];

* В. В. Иванов и В. Н. Топоров включают дом в традиционное для русской культуры противопоставление «своего» и «чужого» пространства, которое рассматривается как одно из важнейших противопоставлений, входящих в структуру религиозной системы славян [2];

* Ю. М. Лотман отмечает, что «каждый существенный культурный объект, как правило, выступает в двух обличьях: в своей прямой функции, обслуживая определенный круг конкретных общественных потребностей, и в “метафорической”, когда признаки его переносятся на широкий круг социальных фактов, моделью которых он становится» [3, с. 377];

* В философских работах, в частности, обобщая позиции ученых Е. Л. Алехиной и Е. Л. Разовой, отмечается включенность интерпретаций дома в круг онтологических проблем, при этом дом понимается как исходная константа человеческого бытия. Идея дома предстает в двух ипостасях, физической и метафизической: дом – это жилище, убежище, характеризующееся неприкосновенностью и независимостью; дом – это топос, жизненное пространство, обитаемый мир [4].

Анализируя словарные статьи, представляющие «дом» в словарях русского языка [5–9], значение концепта «дом» можно описать следующим образом:

1. Здание, которое является структурой с собственными внешними (стенами, потолками) и внутренними (зданиями, комнатами) границами;
2. Здания, которые используются для проживания, что означает, что они наполнены необходимыми для обслуживания человеческой жизни;
3. Дом – семья. Люди, которые живут вместе, семья.

Концепт «дом» находит широкое отражение в русских пословицах, например:

- *Дом вести – не головой трясти – все надо припасти.*
- *Дома – петух, на улице – курица.*
- *Дома – как хочу, а в людях – как велят.*
- *Дома постоишь, в гостях посидишь.*

- *В своем доме как хочу, так и ворочу.*
- *Дом – полная чаша.*
- *От домашнего вора не убережешься.*
- *Дом невелик, а спать не велит.*
- *Дом вести – не лапоть плести.*

Аналогично можно представить и видение концепта «дом» в китайской традиции. Этот концепт также существует тысячи лет в китайской культуре, оставаясь очень влиятельным и в современном Китае. Концепт «дом» – один из наиболее крупных и главных компонентов традиционной китайской культуры.

Обращение к этимологии и истории культуры Китая позволяет выделить самое раннее значение понятия «дом», которое относится к семье, разделенной на основе фамилии; определение «дома» можно проследить с очень раннего периода: в надписях на костях оракула «дом» используется как понимающее слово, является достаточно ёмким и конкретным. Другими словами, иероглиф, обозначающий «дом» – «家», состоит из «宀» и «豕», где «宀» относится к гостинице, а «豕» – к свинье, то есть дом, в котором выращивают свинью, – и есть дом.

В период Весны, Осени и Воюющих царств концепт «дом» пронизывало все аспекты культурной жизни китайцев. Знаменитый конфуцианский ученый Мэнсиус писал в своем труде: «Есть три вещи, которые не являются сыновними, и самое серьезное – не оставлять потомство». Мэнсиус упомянул «сыновнюю почтительность» как концепт «дом» в традиционной китайской культуре; Когда император Цинь объединил Китай, концепт «дом» расширился еще больше, и по мере того, как страна развивалась, концепт «дом» стал по сравнению с первоначальным значением всеобъемлющим.

Концепт «дом» отражается во всех сферах китайской культуры, имея несколько значений. Например, в древних китайских стихах он может обозначать привязанность, любовь и воссоединение семьи:

Поэт Мэн Цзяо из династии Тан написал в своем стихотворении:

慈母手中线，游子身上衣。
 临行密密缝，意恐迟迟归。
 谁言寸草心，报得三春晖。

(Любящая мать шила одежду для сына, который собирался уйти, она беспокоилась, что сын не сможет скоро вернуться домой, поэтому мать

сделала одежду плотной. Как может благодарное сердце травы отплатить славе солнца!) .

Поэт ярко изображает самоотверженную преданность матери ребенку, но в то же время безоговорочно выражает родителям благодарность ребенка. Дети и родители являются незаменимым элементом концепта «дом» в целом, и отношения между детьми и родителями стали важным содержанием концепта «дом».

Другой пример мы можем обнаружить в стихотворении поэта династии Сун Су Ши:

但愿人长久,
千里共婵娟。

(Я надеюсь, что люди, которых я скучаю, останутся живыми и надежными. Независимо от расстояния между тысячами гор и рек, мы сможем вместе увидеть яркую и красивую яркую луну) .

Эта фраза поэта часто используется для выражения тоски и добрых пожеланий далеким родственникам.

Говоря о любви, включенной как неотъемлемый компонент в концепт «дом», нельзя не упомянуть известного поэта династии Тан Ли Шаньбинь, который написал:

身无彩凤双飞翼,
心有灵犀一点通。

(Хотя у нас нет крыльев феникса на теле, наши сердца связаны.)

蓬山此去无多路,
青鸟殷勤为探看。

(На Пэншань нет дороги, и никто не может увидеть любимую, синяя птица полетит к тебе с моими мыслями.)

何当共剪西窗烛,
却话巴山夜雨时。

(За окном сплошной шум дождя. Когда мы можем сесть вместе у окна и перешептываться?) .

Его стихи полностью выражают мысли, ожидания и молчаливое понимание между мужем и женой в семейной жизни, включенные в концепт «дом» в понимании китайской языковой и культурной традиции.

Не только в стихах китайских поэтов, но и в эпических произведениях также можно обнаружить представление концепта «дом»; данный концепт в романах выступает усовершенствованной версией концепта «дом», обнаруженного нами в стихотворениях. Это совокупность, включающая в себя все коннотации концепта «дом», идеальное сочетание различных элементов способно вызывать у читателей сильный резонанс.

Так, писатель Ба Цзинь – значимый представитель китайской литературы XX века, в своих произведениях обобщает текущее состояние страны в семье. Большинство его произведений описывает сопротивление людей семье в условиях феодального мышления, а писатель Ю Хуа часто объединяет пугающие или даже отвратительные вещи, такие как ненормальное и иррациональное насилие и смерть, в семейную жизнь, дающую людям счастье и радость. Если общий эмоциональный тон – пустыня, то незначительные трогательные детали в книге – это оазис в пустыне, добавляющий немного жизни в мир смерти.

В понимании концепта «дом» в китайской традиции считаем важным отметить позицию китайского ученого Ван Цзихуа, который разделил семейную культуру на культуру отца, культуру матери, культуру мужа и жены, культуру детей, культуру семейного воспитания, культуру семейных соглашений, выделив большую совокупность в понимании «семейной культуры». Нетрудно обнаружить, что в целом первоначальное понятие «дом» ограничивается лишь интерьером семьи. С увеличением разнообразия стилей жизни, быстрым развитием социальной экономики и проявляющейся тенденцией развития культурной интеграции, отмечаемой в понимании концепта «дом», рассматриваемый нами концепт постепенно превращается в синоним теплой и гармоничной среды обучения, жизни и работы.

Итак, обращение к концепту «дом» с целью выделения содержательного компонента данного концепта в русском и китайском языках, демонстрирует внешнее сходство в картинах мирового языка, кажется симметричной, но не эквивалентной. Это неравенство происходит из-за того, что у каждого народа есть свои уникальные представления о мире и универсальных культурных явлениях. Важность рассмотрения концепта в привязке к национальному культурному пониманию очень важна в процессе освоения языка, так как позволяет максимально точно передать идею текста, сохранить национальную специфику.

Литература

1. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Москва, 2001. – 990 с.

2. Иванов, В. В. Славянские языковые моделирующие системы (древний период) / В. В. Иванов, В. Н. Топоров. – Москва : Наука, 1965. – 246 с.
3. Лотман, Ю. М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры / Ю. М. Лотман. – Таллинн : Александра, 1992. – 479 с.
4. Алехина, С. Н. Идея Дома в русской философии : дис. ... д-ра филос. наук / С. Н. Алехина. – Курск, 2004.
5. Большой академический словарь русского языка / Гл. ред. К. С. Горбачевич. – Москва ; Санкт-Петербург : Наука, 2006. – Т. 5. – С. 245–247.
6. Даль, В. И. Словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – Москва : Издат. группа «Прогресс», 1994.
7. Новый словарь русского языка : в 2 т. / Под ред. Т. Ф. Ефремовой. – Москва : Рус. яз., 2000.
8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. 4-е изд-е. – Москва, 2005.
9. Словарь русского языка : в 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. – Москва, 1999.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ
МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТА
«ОТКРЫТЫЕ ДЕБАТЫ ПО ФИЛЬМУ ГАС ВАН СЕНТА
“УМНИЦА УИЛЛ ХАНТИНГ”»**

**Use of dialogue in the process of formation of universal educational actions of
students on the material of methodical and pedagogical support of the project
«Open debates on Gus Van Sent's film "Smart Will Hunting"»**

А. И. Дукмас

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: диалог, технология дебаты, формы совместной деятельности, образовательный проект, универсальные учебные действия.

Key words: dialogue, technology debate, forms of joint activity, educational project, universal educational actions.

Аннотация. В статье представлено содержание деятельности педагога в рамках социально-образовательного проекта «Дебаты». Проявлен педагогический ресурс использования диалога наряду с другими формами совместной деятельности. Показана результативность этого подхода в формировании у обучающихся УУД различного содержания.

Контекст. Проблема. Цель исследования.

Современная образовательная действительность предъявляет новые требования к деятельности учителя: он должен владеть образовательными технологиями, обеспечивающими всестороннее развитие личности обучающегося. Идея субъектности как концептуальная доминанта декларируется в Федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) [1]. Ее реализация видятся в том, как понимается в документе успешность обучения: необходимость формирования универсальных учебных действий (далее – УУД) разного содержания (регулятивных, коммуникативных, познавательных) и достижение на этой основе личностных результатов.

Данное требование ставит учителя в ситуацию неопределенности: необходимость совмещения знаниевой и деятельностной компонент в пределах одного урока, что вынуждает искать новые формы организации деятельно-

сти, направленной на развитие всех групп УУД. Для учителя-словесника ситуация еще более усложняется необходимостью вписать организацию текстовой деятельности в урочное пространство для обеспечения положительных результатов государственной итоговой аттестации по русскому языку. В этом контексте, являясь предметом инновационного проектирования, деятельность в формате ФГОС становится проявлением компетентностных дефицитов педагога в организации образовательного метапространства, в рамках которого возможно достижение обозначенных целей. Свое исследование мы рассматриваем как попытку восполнить обозначенный дефицит, проанализировав методический ресурс использования диалога в образовательной деятельности.

Цель – проявить успешность применения диалога в организации образовательного проекта «Дебаты».

Задачи:

1. Теоретические: обосновать концептуальные основы включения диалога в образовательный проект «Дебаты», сформировать модель использования этой формы в рамках проекта.

2. Апробировать модель по внеурочной деятельности.

3. Гипотеза: использование диалога в рамках социально-образовательного проекта «Дебаты» может быть успешным, если педагог:

- организует методико-педагогическое сопровождение проекта в рамках антропологического подхода;

- включает диалог в проект в качестве методического катализатора, начинающего развитие смысловидельности участников проекта;

- использует его наряду с другими формами и элементами совместной деятельности (далее – СД): авторитарной, лидерской;

- понимает успешность организации СД в развитии УУД обучающихся.

Методология.

Методологическим основанием исследования становится антропологический подход, рассматривающий человека в качестве субъекта своего образования [2], концепция СД и методика гуманитарного исследования, этапы которой разработаны Г. Н. Прозументовой [3, 4].

Теоретические основы исследования.

Теоретической основой исследования стал диалог, который понимается нами в рамках концептуальных оснований философии М. М. Бахтина, который рассматривает его не как отправную точку какого-либо действия, а как само действие, которое происходит с субъектом на границе чужого сознания. [4]

В таком диалоге, понимаемом как действие-самоидентификацию, происходит актуализация, развитие и обогащение смыслов участников. В процессе организации диалогового пространства движение смыслов начинается с момента обсуждения проблемы источника информации, которое впоследствии прирастает точкой зрения, аргументацией и обоснованием. Это дает возможность говорить о диалоге как об эффективном инструменте, дающем возможность самоопределения и самоидентификации. В контексте педагогической деятельности речь может идти о достижении определенных личностных результатов за счет актуализации и развития определенных групп УУД.

В исследовании педагогический ресурс диалога рассматривается в рамках лично ориентированной технологии дебатов, выбор которой был обусловлен ее образовательным ресурсом. Речь идет о принципе верификации истины, выступающей идеологической доминантой жанра [5]. Этапы реконструкции открытых дебатов (принципы которых использованы в рамках данной работы) соотносимы с возможностями использования диалога, описанными выше, что оказывается удачным, комплиментарным решением, проявляющим принцип педагогической когерентности.

Описанием образовательного прецедента реализации технологии «открытые дебаты» в процессе организации диалога стал опыт подготовки группы обучающихся 10 «а» класса МАОУ СОШ № 14 имени А. Ф. Лебедева г. Томска к дебатам по фильму Гас Ван Сента «Умница Уилл Хантинг».

Первый этап – актуализация, проблематизация смыслов участников.

Цель: формирование дискурсивно-смыслового пространства проекта.

Обучающиеся совместно с педагогом посмотрели американский фильм «Умница Уилл Хантинг». Десятиклассникам было предложено в жанре сочинения по впечатлениям проявить эмоции, обозначить элементы материала (герои, эпизоды, проблемы), которые их заинтересовали. Обучающиеся были поделены на микрогруппы, в рамках которых и происходило обсуждение фильма, формировались тексты, представляющие дискурсионный ландшафт проекта. Защита коллективных версий, проявление в них смыслов, проблем, актуальных для данной аудитории стали следующим моментом работы на этом этапе. Диалоговое пространство было выстроено таким образом, что каждый мог высказаться, предложить и обнаружить свою версию. Роль педагога в данном процессе – поддержка всех суждений, концептуализация их содержания, помощь в формулировании локальных смыслов. Результатом СД в обозначенной логике стало сложившееся дискурсионно-смысловое пространство проекта: обозначились такие проблемные группы «Гениальность», «Любовь и дружба», «Отцы и дети».

Аналитический комментарий. Учитель на данном этапе стал организатором смыслодеятельности участников проекта. Педагог выбрал партнерский тип взаимодействия, позволив обучающимся самостоятельно понять, осознать и принять исходные позиции. Диалог, выступающий формой партнерства, позволил актуализировать смыслы учащихся. Учитель, занимавший позицию лидера, позволявшую соорганизовывать возникшие смыслы, выступил проектировщиком дискурсионного пространства дебатов. При этом в его деятельность включались элементы авторитаризма: он предлагал задания по оформлению культурологического пространства дебатов (был предложен фильм Кирилла Серебряникова «Ученик»). СД в обозначенной логике позволяло актуализировать и развивать коммуникативные, познавательные УУД обучающихся.

Второй этап – оформление позиций участников дебатов в группах.

Цель – создание условий для формирования версий групп.

Работа была организована в рамках проблем, обозначенных на предыдущем этапе. Педагог сориентировал участников группы в направлении деятельности. Предложил алгоритм, включающий в себя: понятийное определение проблемы, ее проявленность в контексте фильма (2 аргумента), современный культурологический контекст. Каждая из проблем подверглась обсуждению по этому плану, появилось версионное пространство каждой группы.

Обучающиеся были разделены на 3 группы, каждый участник объединения уяснил свою функцию, понял проектную задачу. На данном этапе для педагога было важно достижение собственных педагогических целей: уяснение каждым логики участия в организации дебатов. При этом он не забывал о сохранении в дискурсионном пространстве информационного насыщения. Роль учителя строится на необходимости скорректировать версионное поле для уточнения разности и дуальности позиций.

Аналитический комментарий. Учитель на данном этапе занимает лидерскую позицию, соединяющуюся с элементами авторитаризма. Его цель – организовать такое пространство деятельности, чтобы обучающиеся могли освоить свои функции и решить поставленные перед ними задачи. Выбор такой роль закономерен, поскольку десятиклассникам сложно не только однозначно самоопределиться относительно выбираемой проблемы, но и выстроить достаточно полную версию. Направляющая роль учителя здесь неоспорима. Профессионализм педагога в данном процессе заключается в том, чтобы обозначить функции каждого участника микрогруппы, а также определить критерии успешности и неуспешности в присваиваемой функции

и конечном продукте. Руководство педагога в этой логике обеспечивает формирование всех групп УУД обучающихся.

Третий этап – культурологический диалог, формирование дискурсивного пространства.

Цель – оформление дискурсивного пространства суждений.

Последним этапом подготовки к открытым дебатам стало формирование дискурсивного пространства в пределах и формулирование вопросов внутри проблемы. Обучающимся необходимо было создать собственное суждение, а потом определиться с полем возможных вопросов относительно определяемого суждения.

Они продолжали работу в микрогруппах, однако наставническая роль педагога больше не требовалась, поскольку определенная позиция далее требовала лишь фокусного приращения в виде задаваемого вопроса. Обучающиеся в созданных группах создавали вопросы относительно позиции в рамках исследуемой проблемы. Роль учителя заключалась в том, чтобы задать культурологические основания и выйти за рамки исследуемого текста (фильма Гас Ваг Сента «Умница Уилл Хантинг») и субъективного опыта обучающихся. Культурологический ракурс формировался в совместном диалоге с помощью примеров исторического и культурного опыта, что стало отчасти основанием некоторых суждений обучающихся. Обучающиеся смогли построить целостные высказывания, часть которых представляла суждение, отражающее позицию группы.

Аналитический комментарий. Учитель в данном случае выбрал лидерский тип организации совместной деятельности, поскольку здесь было необходимо использование личностного образовательного потенциала педагога, который организовывал диалоговое пространство. Важно понимать, что содержание деятельности определяется в данном случае непосредственно обучающимся, либо внутри микрогруппы. Педагог лишь предьявляет интересные версии, подходы, варианты решения, однако использовать их или нет – решение авторов суждений.

Итогом такой подготовки стало выступление в рамках проекта «Открытые дебаты по фильму «Умница Уилл Хантинг», где десятиклассники смогли высказать свои версии и задать вопросы другим группам выступающих, высказывать суждения и отстаивать их в диалоге, что позволяет говорить об успешности применяемой формы. В этой логике происходило формирование коммуникативных, познавательных УУД

Критерием успешности также может служить и формуемые в процессе УУД обучающихся:

1) на уровне регулятивных УУД: умение переводить текст из одного качества в другой, создавать модели;

2) на уровне познавательных УУД: умение анализировать, классифицировать и синтезировать информацию;

3) на уровне коммуникативных УУД: формулировать точку зрения, отстаивать позицию, слушать и слышать других.

Аналитическое обобщение, выводы. Использование педагогом образовательного ресурса диалога в рамках образовательной технологии дебаты может быть успешным, если он

- организует проект в логике антропологического подхода:
- обеспечивает формирование и развитие дискурсивного пространства, в рамках концепции смыслодеятельности.
- формирует методический сюжет включения диалога на разных этапах работы в проекте в соответствии с его целями и задачами.
- рассматривает успешность СД в формировании УУД обучающихся и достижении ими личностных результатов.

Обозначенное изменение жанрового содержания текстовой деятельности возможно за счет определенных методико-педагогических действий педагога, который организует такое образовательное пространство, в ориентире на развитие смыслодеятельности обучающихся.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2013. – 63 с.
2. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
3. Прокументова, Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прокументова. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. – 412 с. (Серия «Университет – учителю»).
4. Школа Совместной Деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – С. 12–19.
5. Курицына, С. И. Образовательная программа и образовательная технология дебаты [Электронный ресурс] // С. И. Курицына // Ярославский институт Развития Образования. – Ярославль, 2004. – Режим доступа : <http://iro/yar/ru:8101/institut/cot/method/lection/shtml>. – (дата обращения 09.01.2021).

РЕБЁНОК КАК «МАЛЕНЬКИЙ ЧЕЛОВЕК» В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА «ГРИША»

A child as a "little person" in the story of A. P. Chekhov "Grisha"

Е. С. Ершова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. А. Полева, канд. филол. наук

Ключевые слова: детская литература, маленький человек, А. П. Чехов, ребёнок.
Key words: children's literature, little man, A.P. Chekhov, child.

Аннотация. В работе представлены первые результаты изучения ребёнка как «маленького человека» в рассказе А. П. Чехова «Гриша». Отмечены характерные для «маленького человека» черты в персонаже-ребёнке, а также выявлены новые, которые отличают его от устоявшегося типа.

Творчество А. П. Чехова неразрывно связано с традициями русской литературы XIX века, и чеховеды отмечали, что писатель обращался к теме «маленького человека» [1, 2]. Однако чеховские персонажи-дети в контексте этой темы не рассматривались. Нам интересно выяснить, есть ли специфика трактовки этой темы и этого образа, обусловленная возрастом персонажа.

Отметим, что в изображении ребёнка литература второй половины XIX века принципиально отличается от предыдущих периодов. Во-первых, впервые теме и проблемам детства уделяется особое внимание писателей. Во-вторых, художественный метод реализма предполагает анализ психологических особенностей, социальных условий жизни ребёнка [3].

Предваряя анализ рассказа, определим основные характеристики образа «маленького человека», обобщая критические и исследовательские работы (В. Г. Белинского, П. Т. Саакяна, А. А. Аникина [4, 5, 6]):

1) он находится на низшей ступени социальной иерархии, материально бедный, что определяет его «психологию и общественное поведение (приниженность, соединённая с ощущением несправедливости, уязвлённой гордостью)» [6];

2) в системе персонажей низкое социальное положение подчёркнуто наличием «значимого лица», высокого чина, «сильного» человека, действия которого «маленький человек» интерпретирует как оскорбительные, унижающие его;

3) жизнь «маленького человека» трагична из-за несовпадения реальности и мечты. Персонаж хотел бы, но не способен изменить своё положение, осознаёт или ощущает собственное бессилие, «положение раба» (П. Т. Саакян);

4) А. А. Аникин выделяет, кроме «подчинённого социального положения», страдание, причина которого – отношение или действия других, не зависящие от воли персонажа обстоятельства;

5) «ущербность личности, часто убожество и неразвитость» [6], пространственно мир «маленького человека» представлен несколькими локусами с семантикой не-дома, «чуждости», незащищённости.

Проверим, может ли чеховский персонаж-ребёнок интерпретироваться как «маленький человек». В рассказе повествуется о том, как маленький мальчик Гриша идёт гулять с няней по бульвару. Подчёркивается его младенческий возраст («два года и восемь месяцев» [8], объясняющий ограниченность знаний героя о мире (он первый раз отходит так далеко от дома). Повествование ведётся от третьего лица, но активно используется несобственно-прямая речь для передачи восприятия ребёнка. Композиция сюжета кольцевая: выход из дома на прогулку завершается возвращением домой. Но за это время в герое происходят сильные эмоциональные изменения.

В завязке Гриша замкнут в четырёхугольном пространстве своей комнаты, которую он хорошо знает и не боится (в одном углу Гришина кровать, «в другом – нянькин сундук, в третьем – стул, а в четвёртом – горит лампадка» [8], ограниченность его мирка подчёркивается в повествовании: всё, кроме комнаты, чуждо (даже внутри дома), непонятным кажутся и все окружающие, кроме мамы и няньки (даже отец).

Замкнутость мира ребёнка позволяет сопоставить его с «маленьким человеком», но если у Башмачкина и других она обусловлена их отношением с другими и социальным положением, то у Гриши – его возрастом и волей окружающих его взрослых: в другие комнаты его *не пускают*, на прогулке няня *грубо* ограничивает его действия, не считаясь с его потребностями. У мальчика есть желание приобщиться к большому миру: на прогулке он шагает как солдаты, бежит вместе с кошками, он открыт миру, готов в нём соучаствовать, но его волю ограничивают, ставя в положение «маленького человека», не субъекта своего действия, а объекта воли другого.

Гриша на протяжении всей прогулки совершенно беспомощен, не управляет своей жизнью вообще (никто не спросил, хочет ли он гулять, его одели не по погоде, в неудобную одежду): «На нём длинный ватный бурнусик, шарф, большая шапка с мохнатой пуговкой и тёплые калоши. *Ему душно и жарко*» (курсив мой – Е. Е.) [8]. Солнце режет Грише глаза, но и с этим он ничего не может поделать. Всё новое, весь большой мир перед таким маленьким и хрупким человеком становится большой угрозой для его жизни, и ему не-

где найти защиту: «Гриша весь холодеет от ужаса...» [8]. Получается, Гриша ещё более мал и беспомощен по сравнению со своими литературными предшественниками.

У Гриши проявляется страх перед открывшимся ему большим миром, который пугает непонятностью, новизной и разнообразием: «Но страннее и нелепее всего – лошади», «Вдруг он слышит *страшный* топот» (курсив мой – Е. Е.) [8]. Для преодоления страха маленький мальчик нуждается в соучастии взрослого; глядя на спокойствие няни, он и сам успокаивается, открывает для себя мир не только как страшный, опасный, но и как интересный. Это отличает Гришу от многих «взрослых» «маленьких людей»: у них нет желания быть ближе к миру, они привыкли быть замкнутыми в себе, в устоявшихся связях, своём пространстве.

У Гриши есть няня, которая должна его оберегать, то есть он для неё должен быть в статусе «значительного лица», однако всё наоборот. Нянька, несмотря на свой низкий социальный статус, по отношению к Грише становится «значительным лицом», от которого зависят жизнь и здоровье мальчика. Гриша, как маленький человек, полностью подчинён ей, вынужденно сносит грубость, невнимание: «Стой! – кричит ему нянька, *грубо хватая* его за плечи» (курсив мой – Е. Е.) [8].

Самое острое переживание, обернувшееся болезнью, – страшная и жаркая печка, которую Гриша увидел, когда няня, исполняя *своё* желание навестить знакомую, привела его в жилище кухарки. Слишком тепло одетый даже для улицы, мальчик оставлен у жаркой печки, и няне безразлично его состояние. Гриша просится к маме, но няня просто приказывает ему потерпеть. Как и в произведениях Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского мир овнешнивает «маленького человека», равнодушен к тому, что творится у него внутри. Причём маленький возраст усугубляет положение, заостряет проблематику, связанную с образом «маленького человека». Если в романе Достоевского Девушкин имеет собственный голос, может рассказать правду о себе, попытаться защитить свою личность, то Гриша, в силу своего возраста, не может этого сделать (он плохо умеет разговаривать), а то, что он выражает доступными ему средствами либо игнорируется (няней), либо неверно интерпретируется (мамой).

В конце рассказа Гриша пытается передать маме свои эмоции, объяснить своё состояние: «Гриша начинает рассказывать маме, стенам и кровати, где он был и что видел. Говорит он не столько языком, сколько лицом и руками» [8]. Очевидно, что многочасовое нахождение одетым возле жаркой печки и затем возвращение по улице сказались на состоянии его здоровья: «Солдаты с вениками, большие кошки, лошади, стёклышко, корыто с апельсинами, светлые пуговицы, – всё это собралось в кучу и давит его мозг» [8]. Реакция матери на состояние ребёнка парадоксальна: она не понимает, что с ним, но

не разбирается, а даёт ему слабительное (касторку), интерпретируя психологический дискомфорт и головную боль как биологическое расстройство.

Гриша в финале уже в своём знакомом пространстве, но даже тут он не может получить защиты, мать не в состоянии его понять. Из-за недосмотра няни новизна внешнего мира воплощается в ужасных, устрашающих образах, которые при этом проникли в его родное, защищённое пространство комнаты, давят «его мозг». Получается, в ребёнке никто не видит личность, к нему относятся как к вещи, а он бессилён это поправить.

Проведённый анализ корректирует точку зрения исследователей о том, что рассказ «Гриша» об умилении Чеховым миром детства. Образ ребёнка соответствует характеристикам «маленького человека». Сопоставление с литературной традицией позволяет выявить и соответствие (ограниченность мира, зависимость от «значимого человека», вынужденное безропотное принятие грубости, жестокости), и отличие (малость в глазах других не осознаётся героем-ребёнком, а входит в зону осмысления автора; более обнажена в его образе не социальная малость, а личностная незначимость в глазах других; при этом незащищённость, усиленная бессловесностью, ещё более очевидна).

Литература

1. Полоцкая, Э. А. А. П. Чехов: Движение художественной мысли / Э. А. Полоцкая. – Москва : Сов. писатель, 1979. – 340 с.
2. Смирнова, В. В. Образ "маленького человека" в творчестве А. П. Чехова и Ф. М. Достоевского / В. В. Смирнова // Вопросы русской литературы. – 2017. – № 3–4 (41–42). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-malenkogo-cheloveka-v-tvorchestve-a-p-chehova-i-f-m-dostoevskogo> (дата обращения: 04.06.2021).
3. Полева, Е. А. Образы детей и тема детства в русской литературе и живописи 1860–1890 годов // Сибирская литература для детей и юношества: тенденции и контекст развития (1850–2010-е гг.) : кол. монография / Е. А. Полева ; под ред. Е. А. Полевой, Е. К. Макаренко. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2019. – С. 5–22.
4. Белинский, В. Г. «Горе от ума». Комедия в 4-х действиях, в стихах. Сочинение А. С. Грибоедова / В. Г. Белинский. – URL : http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0020.shtml (дата обращения: 10.02.2019).
5. Саакян, П. Т. Трагический образ «маленького человека» в произведениях Пушкина и Гоголя (к истории образа) : автореф. дис. канд. филол. наук / П. Т. Саакян. – Ереван, 1949. – 24 с.
6. Аникин, А. А. Тема маленького человека в русской классике / А. А. Аникин. – URL : <https://www.portal-slovo.ru/philology/37140.php> (дата обращения: 11.12.2020).
7. Сокол, Е. М. «Маленький человек» в творчестве русских писателей 1840-х годов в свете христианской традиции: От Гоголя – к Достоевскому : дис. ... канд. филол. наук / Е. М. Сокол. – 2003. – URL : <https://www.dissercat.com/content/malenkii-chelovek-v-tvorchestve-russkikh-pisatelei-1840-kh-godov-v-svete-khristianskoi-tradi> (дата обращения: 12.08.2020).
8. Чехов, А. П. Гриша: рассказ / А. П. Чехов. – URL : <https://ilibrary.ru/text/1139/p.1/index.html> (дата обращения: 23.11.2020).

**О КУЛЬТУРЕ ОБЩЕНИЯ В ИНТЕРНЕТЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-ГО КЛАССА
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ПО ДАННЫМ АНКЕТИРОВАНИЯ)**

**About the culture of communication on the internet of students
of the 9th grade of a general education school(according to the questionnaire)**

Ю. С. Зарембо

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. С. Болотнова, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: язык интернета, социальные сети, школьники, культура общения в интернете.

Key words: information space, Internet language, social networks, schoolchildren, culture of communication on the Internet, communicative environment, questionnaires, rules of speech behavior.

Аннотация. В статье рассматривается культура общения современного школьника в интернет-пространстве. Автор акцентирует внимание на речевом поведении школьников в социальных сетях, выделяет особенности интернет-общения. В работе рассматривается языковая картина мира подростков по данным анкетирования.

Данная статья предназначена для учителей и студентов педагогических вузов.

В настоящее время информационное пространство интернета является одной из главных площадок, где человек черпает знания, работает, обучается или просто использует для общения. Люди абсолютно разных возрастных категорий давно освоили образовательные площадки, интернет-платформы, социальные сети. И если для человека среднего возраста это часть работы, поиск информации, общение, то для подрастающего поколения интернет-пространство – эта целая жизнь. В этой виртуальной жизни подростку открываются уникальные возможности для творчества, самовыражения, общения и т. д., при этом социальные сети являются самыми актуальными платформами для школьников.

Такие социальные сети, как «Instagram», «ВКонтакте», «Facebook», давно нашли свою аудиторию среди школьников, при этом в 2020 году появились абсолютно новые платформы «Tik-tok», «Clubhous». Все это говорит о том, что в интернет-пространстве школьники находят комфортную среду для общения и самореализации. При такой глубокой погруженности в виртуальную

жизнь формируется определенным стилем общения. По мнению В. Н. Тюленевой, «формирование виртуальной картины мира влечет за собой и серьезные изменения лингвистического характера, создаются предпосылки для формирования нового стиля – стиля интернет-общения» [1]. Таким образом, можно сказать, что сами школьники участвуют в формировании этого стиля. Язык интернет-пространства – активно развивающееся явление, каждое нововведение, включая использование языковых средств и их оформление, созданное пользователями, мгновенно осваивается в коммуникативной среде.

Особое внимание исследователей привлекает культура общения в интернет-пространстве (см. работы Е. Н. Галичкина [2], О. В. Лутовиновой [3], В. П. Морослина [4] и др.).

Анализируя речевое поведение и культуру общения подростков, можно выявить следующие особенности (см. работы [2; 3; 4]):

- 1) виртуальность (общение можно вести с несколькими лицами одновременно);
- 2) дистантность (анонимность; разделенность в пространстве и времени);
- 3) опосредованность (общение через технические средства);
- 4) высокая степень открытости (общение с любым человеком);
- 5) наличие гипертекста;
- 6) равноправие участников общения в сети;
- 7) передача эмоционального чувства, мимики с помощью графических средств, «смайликов»;
- 8) специфический компьютерный этикет общения, позволяющий использовать сокращения, заимствованные слова, сленг, намеренное искажение и орфографические нарушения.

С целью изучения культуры общения подростков нами была исследована онлайн-переписка в социальных сетях «ВКонтакте» и «Instagram». Рассмотрим выявленные в социальных сетях особенности:

1) коммуниканты при общении в сообществах и группах стремятся к сокращению (усечению) слов: «У нее кт новый альбом вышел», «Прив, у него норм», «я увидел коммент, написал ответ», «Зайди ко мне на акк, не пожалейшь» [5; 6; 9];

2) активно используют графические средства для выражения эмоций: ««ахахахахахаахаа В ГОЛОС», «почему он решил взять это в руки? Ааааааа, не в пакете»???» «Мажоор», «Пссс, заходи, у нас тут своя атмосфера», «Хпх еще как существует» [5; 6; 7; 8];

3) намеренно искажают слова: «он вааобще самый кросивый и это ты вреш , «Аоаооо наканунето»[5; 6];

4) допускают орфографические нарушения: «ля, ясно, ну это Питер, чо хотите!», «ты шо чекаешь записи которые были в августе» [5; 7];

5) употребляют англицизмы и сленг:«Мои фото, сделанные другими людьми,би лайк», лол. *Вообще-то ради "конкуренции", он сам говорил в интервью у Дудя», «мда, в комментах обиженные фемки» [7].*

Из данных наблюдений можно сделать вывод о том, что пользователи в виртуальной коммуникации прибегают к речевой экономии: «кст» – кстати, «прив» – привет, «коммент» – комментарий, активно используют графические средства для выражения эмоционального состояния: «ахахахахахаахаахаа В ГОЛОС» – *громкий смех*, «Хпх еще как существует» – *ухмылка*, «Пссс, тут своя....» – *тихо*.

В данной коммуникативной среде практически отсутствуют формулы вежливости и этикетные жанры. Например, чтобы присоединиться к беседе, пользователи избегают слов приветствия и, завершая беседу, не прощаются. Таким образом, культура общения в сетевом пространстве находится на стадии формирования.

Для того чтобы выявить языковую картину мира подростков было проведено анкетирование. В данном исследовании участвовали 40 школьников 9-х классов МАОУ лицея № 8 им. Н. Н. Рукавишникова г. Томска. Обучающимся были предложены вопросы на тему «Формирование культуры общения в Интернете».

Анкетирование показало, что большинство подростков (75 %) проводит более 4-х часов в день в социальных сетях, при этом школьники уточняют, что больше всего их занимает общение с друзьями в интернет-пространстве (67 %). Некоторые участники анкетирования совмещают процесс общения с развлечением (37 %), просмотром видео, лишь 4 % опрошенных считают, что социальные сети – это возможность развивать свое творчество, читать новости и полезные советы.

Важно отметить, что школьники отдают предпочтение таким социальным сетям, как «ВКонтакте» (75 %). Данную социальную сеть они используют преимущественно для общения и прослушивания музыки. «Instagram» предпочитает 42 %, а «Тik-tok» – 37 % девятиклассников, которым интересен творческий контент. Стоит уточнить, что практически все школьники используют несколько социальных сетей.

Одним из главных в анкетировании был вопрос: знают ли школьники правила сетевого этикета или, как принято называть в интернет-

пространстве, «ситикета». Опрос показал, что 47,5 % респондентов *частично* имеют представления о правилах общения в сети, и 32 % уверены, что знакомы с нормами общения. Школьники смогли сформулировать правила сетевого этикета: «не оскорблять чувства других», «быть вежливым», «соблюдать цензуру», «уважительно относиться к собеседнику».

Большинство подростков одобряет такие правила общения, аргументируя тем, что «важно уметь находить контакт в разных условиях общения». Можно отметить, что процесс интернет-общения устраивает 40 % школьников, 25 % испытывают недостаток в эмоциях, 15 % не нравятся оскорбления и неадекватность собеседников, и 5 % недовольны долгим ожиданием ответа. Большая часть опрошенных (55 %) не использует анонимность в соц. сетях, объясняя тем, что «общение должно быть таким, как и в реальной жизни».

Исследование показало, что 32 % школьников пользуются формулами приветствия и вежливости, но достаточно часто прибегают к их намеренному искажению («дарова» – здорово (приветствие)) и усечению («прив» – привет, «здр» – здравствуй), 50 % учащихся предпочитают ориентироваться на собеседника. Большая часть подростков (57,5 %) в онлайн-переписках использует усеченные (укороченные) слова, например: «мб» – может быть, «пж» – пожалуйста, «Кнш» – конечно, «всм» – в смысле, «лс» – личные сообщения. Можно выделить также использование английских слов: «мей би» – может, «OMG» – о, Господи. По данным анкетирования установлено, что школьники употребляют сленг: «изи» – легко, «кчау» – приветствие, «лол» – громкий смех, «зашквар» – обозначение неприятного, отталкивающего. По мнению старшеклассников, больше всего им недостает эмоций в виртуальном общении, поэтому они прибегают к графическим средствам передачи настроения: «Сдалаааааа» – радость, «неееееет» – сожаление, «ахахаха» – смех.

Таким образом, исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о том, что школьники проводят в социальных сетях достаточно большое количество времени. Это означает, что в данной среде у них формируется культура общения и определенные правила речевого поведения, при этом учащиеся сводят к минимуму речевые ресурсы. Выяснилось, что подростки имеют минимальные знания о правилах этикета общения в интернет-пространстве, и одним из решений данной проблемы может быть внедрение учебного курса «Язык интернета: правила общения в сети», в рамках которого они смогут познакомиться с приемами ведения продуктивного диалога и правилами неформального и делового сетевого общения.

Литература

1. Тюленева, В. Н. Язык Интернета: характеристика, особенности и влияния на речь / В. Н. Тюленева, И. А. Шушарина // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – №1(48). – С. 20-25.
2. Галичкина, Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. / Галичкина Елена Николаевна. – Волгоград, 2001. – 212 с.
3. Лутовинова, О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса : автореф. дисс. ... докт. филол. наук. – Волгоград, 2009.
4. Морослин, П.В. Есть ли речевой этикет в Интернете?/ П. В. Морослин // Русская речь. – 2009. – № 4. – С. 50-54
5. ВКонтакте URL: <https://vk.com/daaamnnn> (дата обращения: 18.03.2021)
6. ВКонтакте URL: <https://vk.com/pravdashowtop> (дата обращения: 18.03.2021)
7. ВКонтакте URL: <https://vk.com/clubvserosnutye> (дата обращения: 18.03.2021)
8. Инстаграм URL: https://instagram.com/tik_tok_bbc?igshid=14tfzv68n9tqv (дата обращения: 18.03.2021)
9. Инстаграм URL: <https://www.instagram.com/p/CMjRy8jHuxy/?igshid=y3qv6x0dbws2> (дата обращения: 18.03.2021)

**ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЭТА
НА ЗАНЯТИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА М. И. ЦВЕТАЕВОЙ)**

**The study of the poet's linguistic personality in extracurricular activities
(based on the material of M. I. Tsvetaeva's creativity)**

Н. В. Захарчевская

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. С. Болотнова, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: внеурочная деятельность, технология развития критического мышления, языковая личность, поэтические тексты, М. И. Цветаева.

Key words: extracurricular activity, critical thinking development technology, linguistic personality, poetic texts, M. I. Tsvetaeva.

Аннотация. На материале творчества М. И. Цветаевой в статье описана модель занятия внеурочной деятельности, позволяющая формировать представление о личности автора на основе анализа его текстов и использования технологии развития критического мышления.

Внеурочная деятельность в современной педагогической практике играет важную роль и осуществляется в соответствии с требованиями, которые зафиксированы в Федеральном государственном общеобразовательном стандарте. Основная цель внеурочной деятельности – обеспечить достижение обучающимися планируемых результатов за счет расширения информационной, предметной, культурной среды, в которой происходит образовательная деятельность, повышения гибкости ее организации, поскольку учитываются индивидуальные особенности и потребности обучающихся.

Русский язык в системе школьного образования является одним из центральных предметов. Нередко обучающиеся из-за сложности материала и его обилия испытывают трудности, вследствие чего утрачивается учебная мотивация. Занятия внеурочной деятельности дают возможность глубже познакомиться обучающимся с актуальными вопросами русистики, а также учесть их индивидуальные интересы. Поскольку на уроке не всегда есть возможность отвлечься от основного учебного материала и позволить школьникам быть в роли полноценных исследователей, внеурочная деятельность как раз на-

правлена на развитие исследовательских навыков и творческого самовыражения школьников. Все это способствует формированию текстовой компетенции обучающихся.

Термин «текстовая компетенция» трактуется исследователями различно. На наш взгляд, наиболее точным является определение Болотновой Н. С., которая в рамках коммуникативного подхода к тексту определяет текстовую компетентность следующим образом: «Вид коммуникативной компетенции, на основе которой возможно общение автора и адресата» [1, с. 698–699]. Текстовая компетенция тесно связана с понятием текстовой деятельности, которая является основой организации учебной деятельности на уроках русского языка и литературы в школе. Благодаря текстовой деятельности происходит освоение метапредметных и предметных компетенций, поэтому для развития текстовой компетенции у старших школьников необходимо производить тщательный отбор дидактического материала. В качестве такого материала считаем целесообразным использование лирики Серебряного века.

Важность изучения лирики Серебряного века очевидна, поскольку программы по литературе, которые составлены в соответствии с ФГОС, отмечают необходимость усвоения старшеклассниками приемов создания художественного образа, которые использует автор, создавая поэтический текст; умение анализировать произведение, учитывая его историко-литературный контекст; выявлять темы, идеи, проблемы литературного произведения; выражать собственное отношение к тексту [2, с. 8–9].

Изучение поэта как языковой личности на уроках русского языка и литературы и во внеурочной деятельности – одна из сложнейших задач учителя, требующая от него владения соответствующим терминологическим аппаратом и глубокого знания жизни и творчества автора. При этом особенно эффективна групповая работа, которая позволяет продуктивно рассмотреть материал, обмениваться мнениями по ходу обсуждения и дополнять друг друга. По замечанию Е. А. Крапивиной, наиболее эффективная групповая работа происходит в малых группах, под которыми автор понимает «небольшую группу непосредственно контактирующих обучающихся, объединенных общими интересами и целями» [3, с. 28]. Наиболее оптимальный состав группы – 5 человек, так как в группе из 3-х человек недостаточно мнений, а если количественный состав группы превышает 6 человек, то у обучающихся недостаточно возможностей, чтобы высказать свою точку зрения. Группы должны быть гетерогенными, поскольку обучающиеся с разным уровнем успеваемости смогут дополнять друг друга и критически оценивать материал [3, с. 29].

При групповой работе на занятиях внеурочной деятельности можно расширить представление учащихся о творчестве автора благодаря использованию исторического и биографического материала, который позволяет развить интерес к личности поэта, сформировать навыки анализа его лирических произведений.

Данная методика проведения занятия была апробирована нами на учебной практике по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, на базе МАОУ СОШ № 36 г. Томска. Результаты рефлексии обучающихся показали эффективность реализованной нами методики. Остановимся подробнее на ее описании.

Ключевыми технологиями являются технология развития критического мышления через чтение и письмо (далее РКМЧП); технология моделирования; групповая технология. Технология РКМЧП позволяет не только сформировать у обучающихся навык работы с информацией, но и производить важнейшие логические операции – синтез и анализ, поэтому применение данной технологии кажется нам необходимым на занятиях внеурочной деятельности в старших классах.

Использование данной технологии на основе групповой работы было реализовано нами на материале лирики М. И. Цветаевой на занятии в 9-ом классе. Школьная программа не позволяет подробно изучить творчество М. И. Цветаевой, хотя ее лирические, эпистолярные и прозаические произведения представляют собой уникальные явления русской литературы. Особый интерес вызывает образ лирической героини Цветаевой, изучение которой дает возможность раскрыть личность автора и особенности его творчества на основе анализа поэтических текстов. Представим модель проведения занятия на материале лирики автора.

В ходе занятия реализуется ряд следующих задач: знакомство с биографией М. И. Цветаевой, с терминами *языковая личность*, *лексикон*, *лингвоперсонология*; реализация командной работы; выявление некоторых особенностей поэтической языковой личности М. И. Цветаевой; проведение рефлексии.

Данное занятие по типу относится к уроку «открытия» новых знаний (урок-проблематизация); в нем можно выделить несколько этапов, соответствующих ФГОС.

На первом этапе обучающиеся знакомятся с темой занятия, затем им предлагается дать определение термину *языковая личность* и поразмышлять о том, кого мы можем назвать языковой личностью.

На втором этапе актуализируются цели и задачи занятия. Обучающимся предлагается сформировать 4 команды по 5 человек для решения учебных задач.

Третий этап занятия предполагает решение проблем, которые возникли из-за непонимания задания, при этом учитель отвечает на вопросы обучающихся, поясняет и конкретизирует задания.

Четвертый этап – собственно решение проблемы, то есть учебных задач. Обучающимся предлагаются 4 учебные задачи:

1 задача. На основе информации в представленном фрагменте из биографии М.И. Цветаевой необходимо выбрать из предложенного учителем списка стихотворения или отрывок, которые наиболее точно соответствуют определенному периоду в жизни автора.

Сведения из биографии автора соответствуют, во-первых, раннему периоду жизни и творчества, который М. И. Цветаева называла самым счастливым в своей жизни; во-вторых, периоду эмиграции, тяжелому этапу в жизни поэта, что нашло отражение в лирике; в-третьих, периоду возвращения в СССР, связанному со смертью близких людей и творческим кризисом.

Предложенные для анализа стихотворения были отобраны тематически с учетом даты их написания: «Красною кистью рябина зажглась», «Когда-то сверстнику (о медь Волос моих! Живая жила!) Я поклялася не стареть, Увы: не поседеть – забыла...», «Тоска по родине!».

Данная методическая задача была направлена на отражение биографического контекста в поэтическом творчестве автора, который приобщает читателя к своим переживаниям под влиянием определенных событий в его жизни. По замечанию М. Волошина, стихотворения М. И. Цветаевой нужно читать последовательно, как дневник. Только благодаря системному прочтению адресат может адекватно интерпретировать замысел автора.

2 задача. Обучающимся предлагается определить, какие средства использовала М. И. Цветаева для отражения автобиографических деталей в поэтическом тексте. Например, в стихотворении «Красною кистью рябина зажглась» явно прослеживается временной маркер, указание на время года, в которое родилась Цветаева. Это осень (ее примета – краснеют ягоды рябины), день недели – суббота, когда отмечался религиозный праздник – день Иоанна Богослова. Автобиографическая деталь, таким образом, подвергается художественно-образной конкретизации, творчески осмысливается в стихотворении, раскрывая некоторые особенности личности автора.

3 задача. Данная задача нацелена на рефлексию школьников и использование уже имеющихся у них знаний в области антропоники. Им предлагается познакомиться с тремя поэтическими текстами, в которых автор упот-

ребляет свое имя («Кто сделан из камня, кто создан из глины...», «Идешь, на меня похожий...», «Быть голубкой его орлиной!»); дать собственную оценку относительно данного приема и ответить на вопрос: «Вызывает ли симпатию у М. И. Цветаевой собственное имя?». Поскольку Цветаева достаточно часто использовала художественно-образную конкретизацию собственного имени в стихотворениях и для нее имя человека играло важную роль, это является важной особенностью ее поэтической языковой личности. Этимология имени *Марина (морская)* многократно эстетически актуализируется Цветаевой в поэтическом тексте, отражая ее свободолюбивый, бунтарский характер. В своем творчестве Цветаева часто обращается к сопоставлению образов лирического и *водной стихии* [4, с. 312–313]. Их мы находим и в стихотворении «Ты меня никогда не прогонишь»: «Ты меня никогда не ославишь: / Мое имя – вода для уст!»).

Таким образом, в творчестве автора семантика имени играет важную роль. Используя художественный прием включения своего имени, Цветаева усиливает автобиографичность поэтических текстов, уменьшая дистанцию между автором и читателем, который формирует представление о реальной личности поэта, интерпретируя образ лирической героини. Прием эстетической актуализации своего имени использован М. И. Цветаевой в ранней лирике в целях самопрезентации (стихотворения «Идешь на меня похожий...», «Димитрий! Марина! В мире...», «Быть голубкой его орлиной», «Красною кистью рябина зажглась»).

4 задача. Обучающимся предлагается определить на основе нескольких стихотворений языковые средства создания внешнего образа лирической героини Цветаевой, которая имеет автобиографический характер. Затем обучающиеся создают кластер, который позволит проследить связь биографического контекста творчеством автора.

Пятый этап нацелен на развитие у школьников метапредметных навыков, таких как ораторское мастерство, умение задавать вопросы собеседнику и отвечать на поставленные вопросы, умение презентовать продукт деятельности. Обучающиеся обмениваются мнениями относительно выступления каждой команды и фиксируют те содержательные моменты в ответах, которые были упущены.

На *шестом этапе* закрепления пройденного материала учитель проводит выборочный опрос обучающихся на знание терминов *лексикон, языковая личность, тезаурус*, уточняет, какое направление в науке о языке изучает языковую личность, для чего необходимо изучать автора как поэтическую языковую личность.

Заключительный, *седьмой этап*, нацелен на самоанализ обучающихся, обсуждение результатов относительно достижения поставленных в начале занятия целей и задач.

Организация занятия по типу урок «открытия» новых знаний помогает формированию коммуникативных, познавательных и регулятивных УУД, главной целью которых является «обеспечение умения школьников учиться» и способствовать дальнейшему самосовершенствованию и саморазвитию. УУД определяют развитие психических способностей личности, формирование собственного мировоззрения и отношения к действительности. Н. Б. Буртовая отмечает, что в возрасте 15–18 лет закладываются основы мировоззрения и свободы в эвристической деятельности [5, с. 17].

Разработанная и реализованная нами модель занятия отражает принцип наращивания знаний, когда обучающиеся в ходе образовательной деятельности совершают маленькие научные открытия, которые не только развивают метапредметные знания, умения и навыки, но и углубляют и дополняют представление о жизни и творчестве известного поэта Серебряного века М. И. Цветаевой, которая внесла значительный вклад в русскую литературу.

Литература

1. Болотнова, Н. С. Текстовая компетентность / Н. С. Болотнова // Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск : Изд-во Сибирского федерального университета, 2012. – С. 698–699.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2010. – 41 с.
3. Крапивина, Е. А. Самостоятельная работа обучающихся: инновационные образовательные технологии / Е. А. Крапивина. – Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 68 с.
4. Захарчевская, Н. В. Имя автора в лирике М. И. Цветаевой // Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке: проблемы, пути решения: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции (26 ноября 2018г.): в 3-х ч. Ч 2. – Ростов-на-Дону : Изд-во Южного университета ИУБиП, 2018. – С. 310–314.
5. Буртовая, Н. Б. Педагогическая психология : учебное пособие / Н. Б. Буртовая. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2014. – 248 с.

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА СЕРГИЯ РАДОНЕЖСКОГО
В ПЬЕСЕ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО ПИСАТЕЛЯ Р. В. КОШУРНИКОВОЙ
«ДИВЕН БОГ ВО СВЯТЫХ СВОИХ. СЦЕНЫ ИЗ ЖИТИЯ ПРЕПОДОБНОГО
СЕРГИЯ РАДОНЕЖСКОГО»**

**Artistic principles of creating the image of sergium of radonzh in the play of
the modern children's writer R. V. Koshurnikova
«The deven God in his Holy. Scenes from the life of st. Sergey of Radonezh»**

Е. С. Зырянова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. К. Макаренко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: современные детские жития, адресат – ребенок, святой Сергей Радонежский, житийная драма, Р.В. Кошурникова, психологизм, житийные топосы.

Key words: modern children's lives, addressee-child, Saint Sergius of Radonezh, hagiographic drama, R. V. Koshurnikova, psychologism, hagiographic topos.

Аннотация. В статье анализируется образ преподобного Сергия Радонежского в житийной драме для детей Р. В. Кошурниковой «Дивен Бог во святых Своих. Сцены из жития преподобного Сергия Радонежского». Образ святого является ключевой фигурой текста жития, поэтому особое внимание отводится анализу художественных приемов изображения праведника. Были рассмотрены речевая характеристика, внешний портрет и внутренний облик святого в пьесе, перечислены основные житийные топосы, выделены вымышленные эпизоды, исследованы принципы психологизма в пьесе Кошурниковой.

В последние два десятилетия значимое место стала занимать появившаяся художественно-религиозная литература для детей, большую часть которой составляют произведения агиографического жанра. К детским агиографическим произведениям нет строгих требований в соблюдении канона. Житийная литература для юного читателя отличается от взрослой более простым и доступным для детского восприятия способом изложения информации: произведения написаны живым, понятным, простым литературным языком, в книгах встречаются объяснения и комментарии учебно-познавательного характера (детали прежнего быта, исторические события, старославянские слова и т.д.), богатый иллюстративный материал, тексты представлены в доступном для детского сознания и памяти объеме.

В статье мы рассмотрим образ преп. Сергия, представленного в драме Р. В. Кошурниковой, современной московской писательницы. С помощью сравнительно-сопоставительного анализа древнерусского жития Епифания Премудрого и житийной драмы Р. В. Кошурниковой была выявлена степень соответствия канону в изображении преподобного Сергия в пьесе. Вариативность в описании Сергия Радонежского, допущенная по отношению к средневековому житийному канону, во многом обусловлена фактором адресата – современного ребенка.

Пьеса московской писательницы представлена как драма в драме и композиционно строится по рамочному принципу, при котором житийный сюжет обрамлен современным событием – экскурсией школьников в Троице-Сергиеву Лавру. Герои – современные школьники, участники экскурсии, которым свойственны любопытство, некоторое непослушание, в их речи слышится разговорная и даже жаргонная лексика, слэнг («лапшу-то на уши не надо вешать»; «типа царей»). Перейти из современного, реального времени в XIV век помогает проводивший экскурсию семинарист Роман, который предлагает детям: «Ну, что ж, друзья, готовы к путешествию во времени?» [1]. С главы «Благодатный отрок» начинается изображение событий из жития, появляется главный герой – святой отрок Варфоломей.

В пьесе Кошурниковой сохраняются те житийные топосы [2], которые присутствуют в древнерусском житии. В «Житии» Епифания Премудрого встречаются следующие традиционные для агиографического жанра топосы:

1. Мотив божественных знамений до рождения святого и/или в раннем младенчестве, свидетельствующих о его избранности и посвящения Богу. Младенец Варфоломей, будучи во чреве матери, во время Божественной литургии трижды возопил; в младенчестве отказывался брать грудь матери в дни поста, по средам и пятницам и др.

2. Рождение и детство святого (традиционные топосы «благочестивых родителей», «отвержение детских игр», любовь к Богу «от младых ногтей», обучение святого грамоте).

3. Отрок с самого рождения мечтает о постриге. Сергей Радонежский с ранних лет стремился к иноческой жизни: «...блаженный юноша Варфоломей, не захотел жениться, но всей душой стремился к иноческой жизни. Об этом он многократно просил отца, говоря: «Господин мой, отпусти меня теперь, как ты обещал, чтобы с твоим благословением я начал иноческую жизнь» [3].

4. Юный подвижник покидает родительский дом, раздав всё своё имение.

5. В монастыре преподобный несет различные послушания и постоянно трудится: носит воду, колет дрова, печёт хлебы и т.д.

6. Совершение аскетических подвигов.

7. Святой подвергается нападкам и искушениям бесов, борясь с которыми он произносит запрещающую молитву из Псалтыри: «Да воскреснет Бог, и расточатся врази Его, и да бежат от лица Его ненавидящие Его...».

8. Святой одевается скромно, обычно ходит в «худых» или заплатаанных ризах. О Сергии Елифаный пишет, что «одежда его была из простого сукна – сермяги, спряденной и вытканной из овечьей шерсти, простой, некрашеной, небеленой, совсем ненарядной и грубой; эта сермяжная риза преподобного была ветхой, не раз перешитой, неотстиранной, испачканной, пропитанной многими его потами, иногда с заплатами») [3].

В пьесе Кошурниковой из перечисленных топосов встречаются мотивы божественных знамений до его рождения и после, свидетельствующих об избранности святого; скромного и тихого поведения в детстве («*Не играет с нами, шуток не понимает, всё – молчком, прячется, как отшельник какой*» – *говорит Пётр* [1]). Варфоломей в юности покидает дом, раздаёт своё имущество, уходит в лес, основывает монастырь, много трудится и старается служить братии (Онисим замечает: «*Да что же ты делаешь, любимый авва!.. Служишь братии, будто купленный раб!.. Дрова колешь и рубишь, зерно мелешь на ручных жерновах, хлебы печёшь, одежду шьёшь...*») [1]. Показаны суровые аскетические подвиги святого: «*Вот, батюшка, беда у нас: по средам и пятницам ни к чему не прикасается – налагает на себя строгий пост, а в прочие дни питается только хлебом да водою*» – *жалуется его мама; «Какой несказанной радостью наполнилось сердце молодого подвижника! И ещё с большей ревностью он стал подвизаться в посте и молитве, в трудах и терпении*». Аскетизм святого в пьесе передается как через его подвиги, так и через описание его скудной одежды: «*И холод его не пугал – круглый год ходил в одной и той же одежде, претерпевая с лёгкостью стужу. Никогда не жаловался, не роптал, не унывал, не скорбел. Всегда и всем был доволен, спокоен и твёрд*» [1]. Преподобный Сергий проходит борьбу с искушениями и духами злобы, подвергается нападкам бесов и побеждает их молитвой «*Да воскреснет Бог и расточатся врази Его...*» [1].

В древнерусском житии Епифания Премудрого переживания Варфоломея даются довольно лаконично, образ святого достаточно целостен и относительно статичен, что видно на примере речевой характеристики: преподобный Сергий и в детстве, и став игуменом, говорит одинаково. Это соответствует художественно-эстетическим принципам абстрактного психологизма

и идеализации героя, характерного для древнерусской литературы. В адаптированном для детей драматизированном житии показано развитие героя, которое происходит вместе с его взрослением, что нашло отражение в речевой характеристике, в изменении тональности реплик, их эмоционального содержания. Если Варфоломей раскрывает в монологах и диалогах свое внутреннее состояние, то о состоянии Сергия мы узнаем опосредованно, через ремарки (комментарии от автора). Эмоциональность в речи героя от сцены к сцене становится все меньше, восклицательные конструкции уже не используются часто в речи героя. Отрок Варфоломей в пьесе переживает из-за осуждения его близкими и окружающими, преобладающей мотивацией действий Сергия становится только смирение, помогающее ему спастись и служить Господу. Варфоломей привязан к родителям, как ребенок, ему присущ страх потерять их. Игумен Сергий же изображен смиренным старцем, утверждающим: «Каждому дается по вере его» [1].

В драме можно отметить присутствие большего психологизма в передаче переживаний Варфоломея, чем в древнерусском житии, развернутое описание страданий святого отрока. Экскурсовод – семинарист в своем рассказе обращает внимание школьников на чувства святого: «...а Варфоломею учеба не давалась, он не мог запомнить ни единой буквы, ни сложить их в слова. Это очень огорчало мальчика, а ещё более невыносимы были насмешки учеников, братьев, упрёки матери и наказания, которым подвергали Варфоломея отец и учитель, по его приказу... И отрок в отчаянии что-либо изменить, убежал в поля, в лес и там горько плакал и молился...» [1]. Кошурникова в пьесе раскрывает переживания героя и с помощью монолога героя: «Но мои братья разумеют! И старший Степан, и даже Петруша, которому всего пять!.. Ребята в школе насмешничают, батюшка гневается, а учитель так и вовсе наказывает, как ленивца шкодливого...» [1]. Нелюбовь сверстников, их упрёки, наказания отца и учителя святой отрок, как показано в пьесе, воспринимает тяжело, со слезами. Авторские уточнения в ремарках, реплики экскурсовода также не лишены эмоциональности и указывают на чувства и эмоции героя: например, «с болью», «твёрдо», «словно извиняясь» [1].

Высокая степень проявления психологизма прослеживается в изображении страха Варфоломея потерять своих родителей. Несмотря на большое желание покинуть суетный мир, на слова отца о смерти он реагирует остро, эмоционально. Каждое предложение строится как восклицательная реплика: «Зачем вы так говорите!.. Батюшка, вы оба с мамой ещё полны сил! Сами признались, что не все долги отдали, и без вашего попечения мы, сыновья и внуки ваши, не мыслим жизни!» [1]. В психологическом плане это очень реалистично, так как страх потерять родителей присутствует у всех детей.

Психологизм передается не только через раскрытие чувств героя, но прослеживается попытка автора объяснить мотивацию поступков святого. Например, желание успешно учиться мотивировано как психологическими, так и духовными причинами. Стремление начать учиться хорошо, чтобы избежать насмешек и наказаний окружающих, что характерно и для современных детей, для которых важны успех в социуме и похвала окружающих («*И никто не станет больше смеяться надо мной? И дразнить, и наказывать?..*» – спрашивает Варфоломей [1]). Но святой отрок стремится научиться читать, чтобы лучше знать Священное Писание, Псалтырь, молитвы: «*А душа моя больше всего желает научиться читать слово Божие!.. Помолись за меня, отче святой, попроси у Господа, чтобы открыл мне учение книжное. Я верю, Бог услышит тебя!*» [1].

Автор пьесы допускает художественный вымысел, чтобы лучше и подробнее передать образ святого. Например, в пьесе включен эпизод, отсутствующий в житии Епифания, когда Варфоломей отказывается взять на попечение детей брата Степана, объясняя свой поступок желанием служить лишь Богу, удалившись от людей.

Таким образом, современные житийные произведения для детей имеют ряд отличий от каноничных. Характерная для агиографических текстов высокая формально-смысловая организованность, строгое соответствие жанровому канону не требуются от житийных произведений для детей. Р. В. Кошурникова в драме «Дивен Бог во святых Своих. Сцены из жития преподобного Сергия Радонежского» сохраняет основной сюжет и многие топысы взятые из древнерусского жития Епифания Премудрого, но адаптирует их для более легкой и доступной восприятия современным адресатом, используя драматизированную форму изложения житийного материала, допуская вымысел, вводя психологизм. С развитием сюжета можно наблюдать динамику героя.

Литература

1. Кошурникова, Р.В. Дивен Бог во святых Своих. Сцены из жития преподобного Сергия Радонежского. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://klauzura.ru/2014/04/rimma-koshurnikova-diven-bog-vo-svyatyh-svoih-stseny-iz-zhitiya-prepodobnogo-sergiya-radonezhskogo> / (дата обращения: 10.04.2021)
2. Руди, Т. Р. О композиции и топике житий преподобных // Труды отдела древнерусской литературы / Т. Р. Руди. – Москва : Институт русской литературы (Пушкинский дом) РАН (Санкт-Петербург), 2006. – Т. 57. – С. 431–500.
3. Свято-Троицкая Сергиева Лавра. Житие преподобного и богоносного отца нашего игумена Сергия Чудотворца, написанное Епифанием Премудрым (по изданию 1646 года). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://stsl.ru/lib/book2/oglavlenie2> (дата обращения: 10.04.2021).

ЭПИСТОЛЯРИЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИДИОСТИЛЯ М. А. ВОЛОШИНА

Epistolary as a reflection of the idiostyle M. A. Voloshina

С. А. Иванченко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. В. Болотнов, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: М. Волошин, дискурс, эпистолярный, эпистолярная языковая личность, идиостиль.

Key words: M. Voloshin, discourse, epistolary, epistolary linguistic personality, idiostyle.

Аннотация. Статья посвящена описанию особенностей идиостиля М. Волошина на основе результатов исследования эпистолярного наследия поэта, философа, культурного деятеля периода серебряного века.

Антропоцентризм и текстоориентированность современного гуманитарного знания обусловили особое внимание к тексту как главному объекту лингвистических исследований. По определению, данному Ю. Н. Карауловым, языковая личность “есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств” [1, с. 38].

Ориентация лингвистики на изучение языка как средства отражения в сознании его носителей концептуальной картины мира определила необходимость исследования текстов разной жанрово-стилистической направленности. По мнению А. В. Курьянович, «каждый жанр, обладая разной степенью концептуальной насыщенности, репрезентирует фрагмент концептосферы – компонент национальной картины мира» [2, с. 16]. К жанрам, характеризующимся «высокой степенью концептуальной насыщенности» [там же], исследователь относит эпистолярный – «совокупность текстов определенной жанрово-стилевой принадлежности, за которыми стоит одна и та же языковая личность автора, рассматриваемых в единстве лингвистических и экстралингвистических факторов текстообразования, т.е. в качестве дискурса» [3, с. 4]

В общепринятом понимании дискурс – «связный текст в совокупности с экстралингвистическими... факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, «погруженная в жизнь» [4, с. 136–137]. С точки зрения коммуникатив-

ной стилистики текста данный термин трактуется как ряд текстов, созданных одной языковой личностью. Особенности дискурсивных проявлений данной языковой личности, рассматриваемые как идиостиль автора, обусловлены его концептуальной картиной мира (см. работы Н. С. Болотновой, А. В. Курьянович и др.).

«Дискурсивная обусловленность» свойств носителей языка, проявляемых им в текстовой деятельности, позволяет, по мнению А. В. Курьянович, выделить особый тип языковой личности – *эпистолярной языковой личности*, которая определяется ученым как «автор (адресант) контента эпистолярных текстов – письменных речевых произведений, обладающих ярко выраженной жанрово-стилевой спецификой и рассматриваемых в качестве вербального ядра дискурса соответствующего типа». [5, с. 256].

Особенности коммуникативных проявлений того или иного носителя языка в пространстве эпистолярия давно находятся в центре внимания ученых-лингвистов, включая исследования идиостиля разных типов языковой личности. (Идиостиль – «стиль личности во всем многообразии её многоуровневых текстовых проявлений (в структуре, семантике и прагматике текста)» [6, с. 159]. Исследованию ученых подвергаются эпистолярные тексты языковых личностей разных типов. Особое внимание уделяется письмам носителей элитарного типа речевой культуры [7, с. 23].

Цель данного исследования – рассмотрение некоторых особенностей идиостиля языковой личности М. А. Волошина, поэта, философа, культурного деятеля периода серебряного века, отраженных в его эпистолярных текстах. Объектом нашего внимания стали письма М. Волошина к И. Ф. Анненскому (1909 г.), А. М. Ремизову (1909 г.), И. М. Майскому (1923 г.), Б. В. Савинкову (1920 г.), А.Н. Бенуа (1906–1908 гг.), М. А. Булгакову (1925–1926 гг.), Л. А. Недоброво (1919–1920 гг.), А. М. Петровой (1911–1921 гг.), М. И. Цветаевой (1922 г.), С. Н. Дурылину (1925–1932 гг.), с которыми поэт связывали как дружеские, так и деловые отношения, – всего 127 текстов.

По характеру речевой реализации – это частные письма, откровенный диалог адресанта и адресата, позволяющий выразить открыто чувства и эмоции. Как известно, тексты таких писем содержат в себе информативную, эмотивную, контактоустанавливающую функции.

Содержание писем М. Волошина включает темы быта, повседневности, творчества, утверждения собственной позиции в условиях меняющегося мира и т. п. Так, в дружеских письмах к Петровой А. М. обнаруживаем обмен текущими новостями, справки о состоянии дел или о здоровье собственном и общих знакомых, обсуждение новых стихотворений М. Волошина и др.

Письма к С. Н. Дурылину проникнуты заботой и вниманием, готовностью поддержать близкого знакомого в период его серьезных проблем и лишений. Вместе с тем обязателен в них и разговор о творчестве. Письмо к И. М. Майскому посвящено главным образом разговору об аполитичности творчества Волошина, связанному с решением прекратить размещение его стихотворений в издательстве И. М. Майского. В переписке с И. Ф. Анненским находим обмен впечатлениями о новых произведениях, обсуждение стихотворений в литературных сообществах и т. п.

Имена таких известных писателей и поэтов, как К. Бальмонт, В. Я. Брюсов, А. Н. Толстой, Вяч. Иванов, М. Цветаева, Н. Гумилев, А. А. Ахматова и др. часто упоминаются в письмах и дают представления о дружеском характере взаимоотношений их с М. Волошиным. Из писем же мы узнаем о невероятно огромном количестве гостей (как правило, это известные деятели культуры периода серебряного века), посещавших знаменитый Дом Поэта.

Необходимо отметить те места в личной переписке, которые характеризуют М. Волошина как человека не только бескорыстного, но и бесконечно благодарного. Так, в письме С. Дурылину от 14 июня 1930 года читаем: *«Милый Сережа, спасибо за деньги, которые пришли вчера. Удивительное дело, с тех пор как мы живем без определенных источников дохода (пенсия обещана, но ее еще нет), так судьба начала явно тщательнее заботиться. Так, как только в доме иссякнет последняя копейка – мы немедленно получаем откуда-нибудь деньги. Либо акварели, либо дары друзей (во истину, не думайте о завтрашнем дне, ибо Отец Небесный печется о вас). Это всегда было в моей жизни»* (здесь и далее цитируются письма к С. Дурылину по изданию [8]).

Находим в письмах и понимание М. Волошиным того русского, национального начала, которое являлось неотъемлемой частью самого поэта. В письме М. И. Петровой из Парижа от 31 декабря (13 января) 1911 года он пишет: *«У меня немного то же чувство опять, что было и перед последним моим возвращением в Россию: ужас перед новым погружением хаос из того ясного, логического и успокоенного строя жизни, который окружает здесь, отвращение к русским внешним проявлениям общественности (литературным, в частности) и тайная тоска по отдельным русским душам с их темной и трагической гениальностью.*

Так можно Россию чувствовать отсюда» (здесь и далее письма к М. И. Петровой цитируются по изданию [9]; все другие письма цитируются по изданию [10]).

Говоря об этикетных вариантах начала и завершения писем М. Волошина, отметим, что они отражают определенные закономерности в построении: в них практически отсутствуют общепринятые приветствия, письма начинаются обращением к адресату, состоящим преимущественно из сочетания имени и отчества адресата с одним определением: *«Многоуважаемый Иннокентий Федорович»* (И. Ф. Анненскому), *«Дорогая Любовь Александровна»* (Л. А. Недоброво), *«Дорогой Алексей Михайлович»* (А. М. Ремизову), *«Дорогая Александра Михайловна»* (А. М. Петровой), *«Милая мама»* (неизменное обращение к Е. О. Кириенко-Волошиной); *«Дорогой Сережа»*, *«Милый Сережа»* (С. Н. Дурылину) и т.п. Иногда (в редких случаях) добавляется притяжательное местоимение «мой»: *«Мой дорогой Сережа»* (С. Н. Дурылину), подчеркивающее особую духовную близость автора к адресату.

Используемые обращения – это и характеристика отношения, испытываемого адресантом к адресату, и степень близости этих отношений, и изначальная установка на тональность последующего диалога. Приведенные примеры демонстрируют неизменную значимость для М. Волошина всех, к кому обращены письма, его человеколюбие и такт.

Этикетные варианты завершения писем чаще всего повторяют обращения, употребленные в начале письма, с традиционными словами прощания: *«До свидания»*, *«До скорого свидания»*. Часто к этому добавляется приписка с просьбой передать привет, не задерживаться с ответом и т. п.: *«До скорого свидания. Я расскажу Вам изумительные "хасидские" предания, которые слышал от слепого еврея, которого привез Берлин»* (А. М. Петровой, 14 марта 1912 г.); *«Пока до свиданья. Напишите, когда хотите меня увидеть, и я сейчас же приеду или прибегу»* (А. М. Петровой, 19 сентября 1917 г.); *«Привет Серафиме Павловне. Где были летом?»* (А. М. Ремизову, осень 1909 г.); *«Пишите мне, пожалуйста. Очень жду Ваших писем. Привет всем друзьям»* (А. М. Петровой, 19 мая 2017 г.). Частотным является этикетный вариант прощания: *«Крепко жму Ваши руки»* (А. М. Ремизову, И. М. Майскому).

Письмо может завершаться рядом вопросов – приглашением к дальнейшему диалогу: *«Что делается в Коктебеле? Что делается в России? Напишите»* (А. М. Петровой); *«До свиданья, Александра Михайловна. На когда же отложена Ваша операция? Как Вы себя сейчас чувствуете?»* (А. М. Петровой, май 1917 г.); *«Привет Нине Александровне. Выдаете ли Кандауровых? Что там делается?»* (А. М. Петровой, 4 июля 2017 г.) и т. п.

Часто в конце письма содержится приглашение остановиться в доме Волошиных в Коктебеле: *«Приедете ли в будущем году в Коктебель? Тогда прямо ко мне, пожалуйста. Крепко жму Ваши руки»* (А. М. Ремизову, осень

1909 г.), что подтверждает известный факт о М. Волошине как гостеприимном и бескорыстном человеке.

Такие признаки эпистолярного текста, как «недоговоренность, фрагментарность, намеки» [11, с. 277] демонстрируют подобные следующему примеры заключительных фраз: *«До свиданья, Александра Михайловна. Когда? Где?»* (А. М. Петровой, июль 1917 г.). Интересен вариант нетрадиционного прощания в письме к А. М. Петровой от 26 августа 1917 г., в котором шла речь о серьезной операции, после чего и предполагалось чтение письма: *«Здравствуйте, Александра Михайловна!»*. Употребление такой фразы в конце письма может казаться неуместным без знания ситуации, предшествовавшей посланию.

Имеют место лиричные добавления к этикетным формулам прощания: *«Крепко обнимаем тебя и Ирину и шлем вам одновременно то, что сохранилось от старого Коктебеля: цветущие маслины. Запахи Коктебеля остались прежними»* (С. Дурылину, 5 июня 1931 г.), подчеркивающие чувственность и тонкость натуры М. Волошина, а также скрытое сожаление об ушедшем времени.

Подписи, завершающие письма, всегда одинаковы: чаще всего это укороченный вариант имени – *«Макс»*, звучащий «по-свойски», в некоторых письмах – *«Максимилиан Волошин»*.

Экстралингвистические факторы, определяющие специфику эпистолярного типа общения (неофициальность, непринужденность часто спонтанный характер) способствуют реализации разговорного стиля речи в письмах. При этом часты случаи выхода за пределы разговорного стиля в зависимости от коммуникативной установки адресанта (адресата), обретение признаков художественного стиля, что в целом характерно для эпистолярного наследия художников слова. Языковой строй эпистолярия М. Волошина насыщен различными средствами разных типов. Так, среди тропов и фигур отметим эпитеты: *«По возвращении Маруся меня встречает с кофеем и деревенскими новостями – всегда (1 нрзб.) душными и горькими, которые ей приносят по утрам бабы вместе с молоком и другими скудными продуктами»* (С. Дурылину, 15 января 1931 г.); *«Вещи тусклые, темные, будничные больше всех других ждут своих имен, своих настоящих имен<, > и как вспыхивают они от каждого прикосновения слова!»* (И. Ф. Анненскому, лето 1909 г.); *«Она верная и справедливая, Ваша книга»* (И.Ф. Анненскому, июнь 1909 г.); *«Немногая зелень, которая здесь есть, зазеленела под обильными дождями этой влажноблагодатной весны»* (С. Дурылину, май 1932 г.); *«Кое с чем не согласен. Но очень свежо и сочно»* (Е. И. Замятину, 7 января 1924 г.).

Нередки в текстах писем метафоры, метафорические перифразы. Так, актуальный смысл использованного в письме к Б. Савинкову от 28.09.2020 г. оборота «*кровавая кадриль*» («...**Кровавая кадриль**, которая третий год ведется по южнорусским степям, может быть, наконец окончится») – бесконечная смена власти в Крыму (белые и красные), сопровождающаяся массовыми убийствами с той и другой стороны. Следующий пример: «С тех пор, вероятно, когда понял, что главное **говорится** между людьми **молчанием**, а не словами и что в поэзии **слова только рама для молчания**, которое наступает после» – демонстрирует использование в одном предложении нескольких изобразительно-выразительных средств: оксюморона (*говорится молчанием*), метафоры (*слова – рама для молчания*), антитезы. Приведем в качестве примеров еще несколько фраз метафоричными оборотами, делающими по своей сути разговорный стиль письма художественно обработанным: «Я сижу, уткнувшись носом в книжку, или **вправляю стихам вывернутые позвончики**»; «Ведь сейчас марксистское мирозерцание регламентировано обязательным, а у меня **от него мозги тошнит**» (Е. И. Замятину, 7 января, 1924 г.); «Тогда я понял, что **<, >** назвав все вещи мира сего их собственными именами, поэзия расколдует мир вещества» (И. Ф. Анненскому, лето 1909 г.); «Было необычайное количество ихних матерей (матерых теток) – **террасный балласт**, которая пилили своих детей и вели длинные дачные разговоры об окружающих, что для нас с Марусей – **нож вострый**» (С. Дурылину, ноября 2027 г.).

Использование олицетворений часто связано с описанием моря и объясняет отношение М. Волошина к природе как живому организму: «Море стало на задние лапы...»; «Черное море редко позволяет себе такие океанские дебоши» (Е. И. Замятину, 7 января, 1924 г.); «По горам бродят туманы. Ветер обрывает последние листья у тополей. Земля вздрагивает, море грохочет» (С. Дурылину, 25 сентября 1927 г.)

Из наиболее частотных тропов назовем и сравнения: «Когда Вы начинаете искать факты для своих глубоко верных предпосылок, то самые обыкновенные явления распухают у Вас, как Фаустовский пудель» (А. М. Петровой, 1 июля 1918); «Не по улицам, а по каким-то склизким кишкам лезешь, и во всех дверях лица, как сгнившие морские медузы» (А. М. Ремизову, 1909 г.); «...Как Персефона, я провожу полгода среди людей» (Е. И. Замятину, 7 января, 1924 г.).

Встречающиеся примеры перифраз, включающих окказионализмы: «Мы все же сносно вступаем в это Аидово полугодие» (в другом месте – «...Когда наступает зимняя тишина Аида» (С. Дурылину, 5 декабря 2027 г.)); «Наш

осенний людоед не иссякал до половины декабря» (С. Дурылину, 8 января 2027 г.) – также одна из особенностей идиостиля М. Волошина. Как и инверсии («Имена мне милые, слова мне дорогие и идеи мне близкие»), использование книжной лексики («Вы мне прислали эту драматическую поэму Склярского с просьбой оценить ее и этим надолго замкнули мои уста» (И. М. Майскому, 20 ноября 1923 г.)), варианты смешения стилей («Но в Феодосии опять поднялась против меня буря негодования, когда я в тамошнем Ревкоме не только не признал себя коммунистом, но даже и социалистом. Была довольно бурная сцена, но все-таки, несмотря на угрозы, арестовать меня не решились»), когда наряду с устаревшими формами и книжной лексикой употребляются формы разговорные и просторечные.

Находим в письмах М. Волошина и обращение к прецедентным именам при использовании приема аналогии («А кстати сказать, первое издание той же книги было сделано в Харькове в январе Советским Центрагом. Словом: здесь Осваг, там Центраг, что вверху, то и внизу, Христос и Антихрист – живу совсем как Леонардо да Винчи по Мережковскому. Я оказался необычайно приспособлен к нынешним временам. И моя политическая позиция Помпония Аттика дает блестящие результаты» (Л. А. Недоброво, 7 августа 1919 г.)).

Рассмотрение отдельных черт языковой личности М. Волошина в рамках его эпистолярного наследия позволило выявить некоторые особенности его эпистолярной манеры, характеризующейся синтезом разговорного и художественного стиля, что в целом способствует более полному представлению о нем и как о художнике слова, и как о личности в целом.

Литература

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е / Ю. Н. Караулов. – Москва : ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Курьянович, А. В. Эпистолярная картина мира: к вопросу определения понятия / А. В. Курьянович // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2014. – Вып. 2 (143). – С. 16–20.
3. Курьянович, А. В. Динамика жанрово-стилистических особенностей русского эпистолярного дискурса носителей элитарного типа речевой культуры (XX–XXI век) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. В. Курьянович. – Томск, 2013. – 40 с.
4. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136–137
5. Курьянович, А. В. Эпистолярная языковая личность: к вопросу определения категориальных и типологических черт. / А. В. Курьянович // Сибирский филологический журнал. 2014. – № 4 – Томск, 2014. – С. 255–262.
6. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус Н. С. Болотнова. – Москва : Флинта ; Наука, 2009. – 384 с.

7. Кочеткова, Т. В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры (социолингвистический аспект) / Т. В. Кочеткова // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград, 1998. – 234 с.
8. Волошин, М. Письма М. Волошина к С.Н. Дурьлину. // Журнал «Москва». [Эл. версия]. – URL: http://www.moskvam.ru/publications/publication_970.html (дата обращения: 03.02.2021)
9. Волошин, М. А. Письма М. А. Волошина к А. М. Петровой 1911–1921 гг. / Максимилиан Волошин. Из литературного наследия. Публикация, подготовка текста и примечания В. П. Купченко. – Санкт-Петербург, 1999. [Эл. версия]. – URL: http://az.budclub.ru/w/woloshin_m_a/text_1921_pisma_k_petrovoy.shtml (дата обращения: 03.02.2021)
10. Волошин, М. Переписка. // Сайт, посвященный М. А. Кириенко-Волошину. – URL : <http://www.maxvoloshin.ru/correspondence/> (дата обращения: 27.01.2021)
11. Тынянов, Ю. Н. О литературной эволюции // Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. – Москва : Наука, 1977. – С. 270–281.

РЕЧЕВЫЕ ФУНКЦИИ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ДЕТСКИХ СЛОВ

Speech functions of occasional words

Р. В. Исупова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. С. Савенко, канд. филол. наук

Ключевые слова: окказиональное слово, детское словотворчество, онтолингвистика.
Key words: occasional word, children's word-making, ontolinguistics.

Аннотация. Данная статья посвящена изучению базовых речевых функций окказиональных слов в детском словотворчестве. К продуктивным речевым функциям были отнесены номинативная, конструктивная, метаязыковая, компрессивная и экспрессивная. Данные функции рассматриваются на примере окказиональных слов, собранных К.И. Чуковским в работе «От двух до пяти», а также окказионализмов, сбор которых осуществлялся посредством наблюдения за детской речью и общением с носителями языка.

Окказиональное словотворчество является неотъемлемой частью развития речи детей. Как правило, это явление встречается в речи дошкольников. Дети ещё не знакомы с грамматикой русского языка, которую изучают в рамках школьной программы, и пытаются освоить её самостоятельно, придумывая номинации для предметов окружающей действительности. Чем старше становится ребенок, тем меньше в его речи окказионализмов. Это связано с усвоением языковых норм, закреплением их в детском языковом сознании и с расширением словарного запаса. Тема не теряет своей актуальности, поскольку детское словотворчество индивидуально. На смену повзрослевшим детям приходят дети помладше, и материал для исследования окказиональной лексики неисчерпаем.

Материалом исследования в данной статье являются окказионализмы, сбор которых осуществлялся приемом сплошной выборки из произведения К. И. Чуковского «От двух до пяти», а также посредством наблюдения за живой звучащей детской речью и общением с носителями языка.

Прежде чем подойти к изучению детских окказионализмов и их функций, рассмотрим понятие окказионального слова в целом. Подробное описание данного понятия представлено в учебном пособии А. Г. Лыкова «Современ-

ная русская лексикология (русское окказиональное слово)»: «Окказиональное слово – это речевая экспрессивная единица, обладающая свойствами невоспроизводимости (творимости), ненормативности, номинативной факультативности и словообразовательной производности» [1, с. 36].

Понятие «окказиональный» пришло к нам из латинского языка – occasionalis значит «случайный». Можно сказать, это характерная черта детских окказионализмов – такие слова спонтанно, случайно рождаются в потоке речи ребенка. Дети ненамеренно отступают от языковых норм, поскольку еще не овладели ими в достаточной степени (ученики младших классов) или же вовсе с ними не знакомы (дошкольники).

Таким образом, детские окказиональные слова представляют собой ненормативные спонтанные речевые единицы, созданные ребенком. Однако ненамеренность детских окказионализмов не означает, что они бессмысленны и не выполняют определённые функции.

Выделяется пять основных функций окказионализмов: собственно номинативная, конструктивная, компрессивная, экспрессивная и стилистическая. Функции окказиональных слов в детской речи подробно рассмотрены в работах А. К. Вагановой. Обратимся к одной из её работ «Речевые функции мотивационно специфических детских слов».

Автор выделяет метаязыковую функцию детской речи. Данная функция заключается в образовании ребенком слов, синонимичных узуальным немотивированным словам. Таким образом ребенок пытается объяснить значение лексемы и сохранить идентичность корней производящего и производного слова. Так, «петля» становится «цеплей», потому что она цепляет, «компресс» превращается в «мокпресс», так как он мокрый, «экскаватор» получает наименование «песковатор», поскольку он возит песок. Данную функцию выполняют также окказионализмы «копата» (лопата, которой копают) и «мазелин» (вазелин, который мажут).

Следующая функция выделена в работе «Экспрессивная функция детских окказионализмов». Заключается экспрессивная функция в увеличении силы воздействия на адресата посредством выразительности фразы. Данную функцию выполняют такие окказиональные слова, как «ребятеныш» («*Ах ты ребятеныш!*»), «подхализа», «коша» («*Она кошa, потому что хорошая; а когда она будет плохая, я назову ее кошка*» [2, с. 57]) и др. В рамках исследования был проведен лингвистический эксперимент, в ходе которого респондентам предлагалось оценить силу воздействия на них окказиональных словосочетаний по шкале от 0 до 5. Наибольшее воздействие оказало сочетание слов «толстопузые ноги» («*Ой, мама, какие у тебя толстопузые*

ноги!» [2, с. 7]) (4,3 балла). Словосочетания «прелестная гадость» («Ой, мама, какая прелестная гадость!» [2, с. 9]) и «пластелин души моей» набрали одинаковое количество баллов – 3,9. Это позволяет нам заключить, что окказиональные сочетания слов обладают большой силой воздействия.

Компрессивная функция заключается в образовании более краткой формы номинации. Демонстрируют данную функцию окказионализмы, образованные, как правило, контаминацией: «морякорь» (моряк+якорь) («Шанка с морякорем» [2, с. 43]), «спереди» (посередине+вперед) («У меня спереди не чешется»), «промеждуток» (промежутки+между) («Это ещё что за промеждуток?»).

Базовой и самой распространенной функцией окказиональных слов является номинативная функция. Она проявляется в том случае, когда дети, ввиду бедности словарного запаса и отсутствия большого жизненного опыта, самостоятельно дают наименования объектам реальности, с которыми они сталкиваются. Данную функцию демонстрируют окказионализмы «сердитки» («Я не хочу, чтобы у тебя были сердитки!» [2, с. 13]), «почтаник» («Почтаник, почтаник идет!» [2, с. 11]), «отмухиваться» («Я сижу и отмухиваюсь. Сижу и отмухиваюсь» [2, с. 81]), «высолить» («Высоли обратно!» [2, с. 35]), «перелай» («Что это там за перелай такой?» [2, с. 37]) и т.д. Стоит отметить, что некоторые окказионализмы имеют синонимичный узуальный аналог (например, «почтаник» – «почтальон»), а некоторые, будучи производными от уже существующих слов, очень точно и ёмко обозначают понятия, наименований для которых в языке не существует. Конечно, можно сформулировать их название, но тогда оно будет довольно развернутым: «сердитка» – морщинка, возникающая, когда человек сердится, «отмухиваться» – отмахиваться от мух. Данное явление демонстрирует словообразовательный потенциал русского языка.

Кроме того, один окказионализм, как и любое другое слово, может выполнять несколько функций сразу: «подхализа» – экспрессивная и компрессивная функция, «жулик» – номинативная и экспрессивная и т.д.

Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что окказиональные слова в детском словотворчестве выполняют те же функции, что и узуальные слова, но особенно продуктивными являются номинативная, экспрессивная, метаязыковая и компрессивная функции. В частности отметим, что наиболее полномерно экспрессивную функцию выполняют окказиональные сочетания слов («Папа, смотри, как твои брюки нахмурились!» [2, с. 7], «Окончание нужно, чтобы слово размножалось»), компрессивная функция, как правило, реализуется окказионализмами, образованными контаминацией, а окказиона-

лизмы, выполняющие номинативную функцию, демонстрируют словообразовательный потенциал языка.

Литература

1. Лыков, А. Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово) / А. Г. Лыков. – Москва : Высшая школа, 1976. – 119 с.
2. Чуковский, К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский. Собрание сочинений : В 15 т. Т. 2 : От двух до пяти / Сост., коммент. Е. Чуковской. – 2-е изд., электронное, испр. – Москва : Агентство ФТМ, Лтд, 2012. – С. 5–388. [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://imwerden.de/pdf/chukovsky_ss_v_15-ti_tt_tom02_2012.pdf (дата обращения: 19.04.2021)

**ОБРАЗ Н. В. ГОГОЛЯ В ЛИТЕРАТУРНОМ ПОРТРЕТЕ В. К. КОРОЛЕНКО
«ТРАГЕДИЯ ВЕЛИКОГО ЮМОРИСТА. НЕСКОЛЬКО МЫСЛЕЙ О ГОГОЛЕ»**

**Image N. V. Gogol in literary portrait V. G. Korolenko
“Tragedy of the great humorist. A few thoughts about Gogol”**

А. А. Канова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. К. Макаренко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: литературный портрет, образ, жанр, Н. В. Гоголь, В. Г. Короленко, композиция.

Keywords: literary portrait, image, genre, N.V. Gogol, V.G.Korolenko, composition.

Аннотация: В последние десятилетия в отечественном литературоведении изучение генезиса жанра, его поэтики и видовых форм является одним из актуальных направлений в историко-литературных исследованиях. Анализ поэтики литературного портрета Н. Г. Короленко, исследование его образной системы способствует углублению представления о процессе формирования и становления этого жанра, который приходится на вторую половину XIX века. Литературные портреты Н. Г. Короленко были рассмотрены многими литературоведами. При этом его критический очерк «Трагедия великого юмориста. Несколько мыслей о Гоголе» не являлся объектом пристального внимания ученых.

Современное литературоведение располагает большим разнообразием классификаций жанровых разновидностей литературного портрета. Одним из первых создал типологию этого жанра В. С. Барахов:

1. «Литературный портрет как жанр мемуарно-биографической литературы» [1, с. 7–8]. В особый раздел исследователь выделяет воспоминания писателей о писателях.

2. Литературный портрет как «документально-биографическое повествование о давно умершем историческом деятеле» [1, с. 7–8], которое базируется на использовании различного рода документов (дневники, письма, свидетельства современников и т. д.).

3. «Литературный портрет как жанр критики» [1, с. 7–8]. Его еще называют «творческим портретом».

4. Литературный портрет как «жанр научно-монографического исследования о творчестве известного деятеля литературы, театра, живописи и т. д.» [1, с. 7–8].

К жанру литературного портрета относится произведение Н.Г. Короленко «Трагедия великого юмориста. Несколько мыслей о Гоголе». Трудно определить жанровую разновидность этого критического очерка. Для этого необходимо исследовать историю создания произведения.

Короленко и Гоголь не были знакомы лично. Владимир Галактионович создает свой портрет, опираясь на воспоминания и письма. В связи с этим фактом разновидность жанра произведения можно определить, как документально-биографическое повествование о давно умершем историческом деятеле.

Композиция литературного портрета выстроена по хронологическому принципу, при котором описываются события, происходившие в жизни писателя последовательно. Но уже в композиционном построении видится субъективный подход автора в описании жизни и творчества Гоголя. Примечательно, что повествование начинается не с детства писателя, а с момента начала его творческого пути – с создания «Вечеров на хуторе близ Диканьки». Лишь вскользь упоминается несколько эпизодов из детства Гоголя в виде ретроспекции, а также в начале произведения мы видим некоторые сведения об отце писателя.

Стоит уделить внимание одному важному моменту: Короленко создавал портрет Гоголя не только как документальное произведение. Владимир Галактионович выступает здесь как критик-публицист и дает свое субъективное отношение к Гоголю как личности и как писателю. Кроме того, автор литературного портрета не разграничивает эти два аспекта в изображении Гоголя, а дает их в единстве, обобщенно, не разделяя, а показывая влияние личностных особенностей писателя на все его произведения.

Все эти наблюдения позволяют утверждать, что, в соответствии с классификацией В. С. Барахова, литературный портрет «Трагедия великого юмориста: несколько мыслей о Гоголе» близок также к жанровой разновидности научно-монографического исследования о творчестве известного деятеля литературы. При этом нужно учитывать, что литературный портрет Короленко сочетает в себе черты и других разновидностей этого жанра.

Для Гоголя были характерны постоянные смены настроения и поведения. Даже Пушкин называл его «веселым меланхоликом». И такие регулярно происходившие перепады душевного состояния, с одной стороны, отражались на его творческой деятельности, на его произведениях. С другой стороны, успехи и неудачи на писательском поприще влияли на его внутреннее состояние.

Творчество для самого Гоголя играло определяющую роль: оно было для него своего рода спасением от различных физических и психических неду-

гов, которые ослаблялись по мере литературных успехов писателя: **«Определились, значит, две противоположные силы, вступающие в борьбу в "хрупком составе писателя": радость творчества против неблагоприятных органических влияний»** [2, с. 15]. Сам Гоголь говорил: «Не писать для меня значило бы не жить» [2, с. 11]. Творчество, действительно, стало для писателя целой жизнью, заменив реальность: у него не было ни музыки, в которую он был бы влюблен, ни семьи, ни профессии, ни даже государственной службы.

Нужно обратить внимание на отсутствие описания внешнего портрета и речевой характеристики Николая Васильевича в литературном портрете Короленко. Это, вероятно, обусловлено тем, что Короленко не знал лично Гоголя, а создавал свой портрет исключительно по устным и письменным воспоминаниям современников Гоголя, а также по письмам самого писателя. В эпистолярной литературе нашло отражение внутренняя жизнь писателя, его душевные переживания на разных этапах жизни и творчества. Короленко много внимания уделяет особенностям психики и темперамента писателя. Под темпераментом мы понимаем, в соответствии с определением в «Большом психологическом словаре», сочетание свойств, определяющих динамику функционирования психических процессов и поведения человека. Короленко указывает на врожденный темперамент Гоголя, унаследованный великим писателем от отца.

Автор портрета пытается объяснить особенности личности писателя сквозь призму его детства и отношений с отцом. Василий Афанасьевич и сам отличался уникальным талантом писателя, но, по мнению В. Г. Короленко, пользовался им бессознательно, для увеселения и развлечения гостей. Короленко утверждает, что психические свойства личности Гоголя были унаследованы от отца, который также отличался яркими переменами меланхолического настроения и веселья. Но было и еще что-то очень важное в личности отца Гоголя, что явственно отразилось и на самом писателе. В. А. Гоголь всю жизнь был охвачен страхом смерти. Этот страх смерти Николай Васильевич также пронес через всю свою жизнь, он считал, что смерть помешает ему выполнить его предназначение.

Помимо психических особенностей писателя, Короленко часто останавливается на регулярно повторяющемся физическом недомогании Николая Васильевича. Например, в главе о комедии «Ревизор» автор портрета указывает на ухудшение здоровья писателя в тот момент, когда публика недостаточно хорошо приняла и неправильно поняла комедию. Тогда Гоголь уехал загра-

ницу и стал писать, по мнению Короленко, величайшее свое произведение – «Мертвые души».

Подробно проблемы со здоровьем писателя рассматриваются в главе, посвященной истории создания «Мертвых душ». Владимир Галактионович дает контрастное сравнение состояния Гоголя в момент завершения работы над «Мертвыми душами», которое характеризуется душевным подъемом, и когда произведение попадает под жесткую критику официальной цензуры. Тогда Николай Васильевич в письмах к друзьям вновь отмечает плохое самочувствие, упадок сил и апатию. Психическое и физическое состояние прямо связывается Короленко с успехами и неудачами в творчестве Гоголя.

В литературном портрете Короленко выстраивает определенную последовательность событий, которая связана с датами написания Гоголем его произведений, а также отражает его психические и физические состояния. Для иллюстрации такого подхода к изображению Гоголя нам понадобится два графика: линейный и кривой.

Линейный график иллюстрирует хронологическую последовательность событий жизни и творчества Гоголя (Рис. 1):

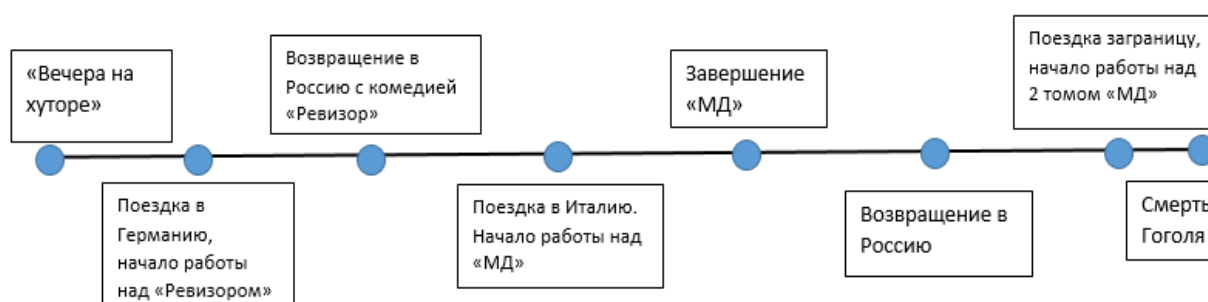


Рисунок 1 – График событий

На графике отражено то, как Короленко передает в хронологическом порядке события в жизни Гоголя от более ранних произведений к более поздним. На разных этапах своего творчества Гоголь в зависимости от подъема или спада творческих сил, признания или критики его произведений переживал различные психические и физические состояния. Их динамику мы покажем на следующем графике (Рис. 2):

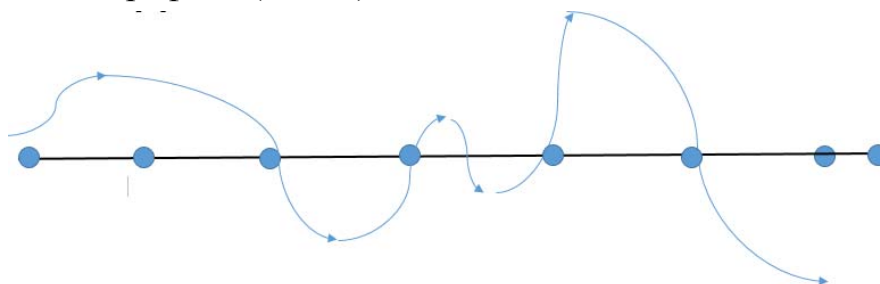


Рисунок 2 – Динамика событий

Короленко начинает свое произведение с описания раннего сборника Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки». Автор связывает процесс написания малороссийских повестей с припадками тоски и меланхолии писателя. Как подтверждение этого, он приводит письмо Гоголя: «Причина той веселости, которую заметили в первых моих сочинениях... заключалась в некоторой душевной потребности. На меня находили припадки тоски, мне самому необъяснимой, которая происходила, может быть, от моего болезненного состояния. Чтобы развлекать самого себя, я... выдумывал целиком смешные лица и характеры, поставлял их мысленно в самые смешные положения, во все не заботясь о том, зачем это, для чего и кому выйдет от этого какая польза...» [2, с. 11]. О ранних своих творениях он отзывался как о произведениях «незрелых, нравящихся только широкому кругу; но истинные ценители (сам автор, Пушкин, Жуковский) не могут не видеть их недостатков» [2, с. 18].

Также Короленко пишет о весьма интересном с точки зрения биографии эпизоде из жизни Гоголя. Многие биографы усмотрели в письмах писателя к матери намек на любовь к какой-то женщине, которая спровоцировала его отъезд из России в Германию. Однако, как подмечает сам Короленко, мать писателя была более проницательной женщиной, и поняла, что дело не в любви, а в «писательском инстинкте». Гоголь отправился создавать свою знаменитую комедию «Ревизор».

Завершив комедию, Гоголь возвратился на родину. Но случилось то, что сильно подорвало душевное равновесие писателя: публика принимает комедию неоднозначно, высказывает по поводу нее противоречивые мнения: «Одни говорят о колоссальном успехе: театр дрожал от хохота. Другие считают успех далеко неполным и сомнительным» [2, с. 21].

Автор комедии переживает сильное разочарование, нарушившее ту внутреннюю гармонию и тот творческий подъем, которые были во время работы над «Ревизором»: «А в это время сам автор чувствовал себя угнетенным и подавленным... неудачей "Ревизора"» [2, с. 26]. Он вновь покидает Россию, поскольку, по его мнению, "комическому писателю не место на родине" [2, с. 30]. Гоголь уезжает в Италию и приступает к воплощению замысла поэмы «Мертвые души». Во время работы над поэмой писатель мучается бесконечными перепадами настроения, колебаниями состояния психического и физического здоровья: «На мозг мой точно надвинулся колпак, который мешает мне думать и туманит мои мысли...», «Голова часто покрыта тяжелым облаком, который я должен беспрестанно стараться рассеивать» [2, с. 34]. Его преследует страх, что он не успеет закончить свой труд. При неудачах Гоголь испытывает ужасные физические недуги.

По окончании первого тома «Мертвых душ» Николай Васильевич в письмах к своим друзьям и коллегам по перу отмечает необычайный подъем и прилив сил, какого раньше практически не бывало. Такое восторженно-возбуждённое состояние Гоголя вполне понятно: для него завершение работы над этим произведением стало своеобразной победой над недугом и страхом смерти.

Следующая веха в хронологической цепи событий в литературном портрете Короленко – возвращение писателя в Россию для публикации поэмы. Но официальная цензура подвергла произведение жесткой критике, ее отказывались издавать. Это обстоятельство вновь сильно подорвало здоровье и нарушило душевное спокойствие Гоголя. После этого писатель вновь уезжает за границу и приступает к новому труду – второму тому «Мертвых душ». Но в процессе работы над последним в своей жизни произведением Гоголь, как описывает Короленко, словно угасал, таял, как свеча. Писатель умер, не успев завершить второй том. Смертью Николая Васильевича Короленко и завершает свой литературный портрет.

Можно сделать вывод, что в литературном портрете Короленко на первом месте в описании личности Гоголя стоятего психофизиологические свойства. Короленко показывает, как менялось психическое и физическое состояние Гоголя по мере работы над великими произведениями. Показана регулярная смена подъема и упадка настроения в зависимости от удач и неудач в творчестве. При этом творчество для Гоголя было своего рода способом борьбы с психическими и физиологическими недугами.

Литература:

1. Барахов, В. С. Литературный портрет (истоки, поэтика, жанр) / В. С. Барахов. – Москва : Издательство «Наука», 1985.
2. Короленко, В. Г. Трагедия великого юмориста: несколько мыслей о гоголе [Электронный ресурс] // В. Г. Короленко. – URL : http://az.lib.ru/k/korolenko_w_g/text_0880.shtml

**АНАЛИЗ ХРОНОТОПА КАК СПОСОБ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ:
МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Chronotope analysis as a way of working with artistic text:
methodical resource of use in teacher's activity
Russian language in secondary school**

В. С. Ким

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. В. Курьянович, доктор филол. наук, доцент

Ключевые слова: хронотоп, методический ресурс хронотопа, текст, художественный текст, языковые средства выражения хронотопа.

Key words: chronotope, methodological resource of the chronotope, text, literary text, linguistic means of expressing the chronotope.

Аннотация. В статье речь идет о методическом ресурсе хронотопа как текстовой категории. Рассматриваются особенности языковых средств выражения хронотопа в художественном тексте в аспекте возможностей использования учителем русского языка и литературы в своей профессиональной деятельности.

Annotation. The article deals with the methodological resource of the chronotope as a text category. The peculiarities of the linguistic means of expressing the chronotope in the literary text are considered in the aspect of the possibilities of using the Russian language and literature by the teacher in their professional activities.

Русская филология узнала о хронотопе из работы М. Бахтина, написанной еще в 30-е годы, но опубликованной в 1975 году, то есть термин «хронотоп» – относительно новый для гуманитаристики. Однако понятие «пространство-время» в философии возникло гораздо раньше.

Термин *хронотоп* был введен в русскую филологию выдающимся исследователем Михаилом Бахтиным в 1975 году в его работе «Формы времени и хронотопа в романе». Авторы-составители Словаря литературоведческих терминов хронотоп определяют как «изображение (отражение) времени и пространства в художественном произведении в их единстве, взаимосвязи и взаимовлиянии. Хронотоп воспроизводит пространственно-временную картину мира и организует композицию (см. композиция) произведения, но при этом не прямо, непосредственно отображает время и пространство, а рисует

их условный образ, поэтому в произведении искусства художественное время и художественное пространство не тождественны реальным, это именно образы времени и пространства со своими признаками и особенностями» [Белокурова, 2005, с. 234].

Хронотоп, как называл М. М. Бахтин «пространственно-временные образы, отражает «древние типы ценностных ситуаций» [Литературный энциклопедический словарь, 1987, с. 487], которые, хотя и трансформировались, но сохранились в общих чертах и в современной литературе.

Если обратиться к исследованию Н. А. Николиной «Филологический анализ текста», то, открыв содержание, мы поймем, что данный автор не выделяет хронотоп как особую категорию, несмотря на то, что книга выпущена в 2003 году, то есть через тридцать лет после публикации статьи М. Бахтина. Однако есть целая глава, которая называется «Художественное время и пространство», в ней присутствуют отдельно выделенные категории времени и пространства как самостоятельные единицы.

Говоря про категорию художественного времени, А. Н. Николина ссылается на работы А. А. Потебни, подчеркивая, что искусство слова динамично, а А. А. Потебня показал безграничные возможности организации художественного времени в тексте. В работе «Эстетика и поэтика» текст А. А. Потебней рассматривался как диалектное единство [Потебня, 1976, с. 44].

Очень ценное наблюдение об особенностях художественного времени делает и сама А. Н. Николина: «От времени как имманентного свойства произведения стоит отличать время протекания текста, которое можно рассматривать как время читателя; таким образом, рассматривая художественный текст, мы имеем дело с антиномией «время произведения – время читателя» [Николина, 2003, с. 121].

Для работы нам также важно отличать и сопоставлять реальное время и время художественное. Выделим, какие особенности выделяет А. Н. Николина в «Филологическом анализе текста», говоря про реальный мир, стоит отметить одномерность, упорядоченность, необратимость, тогда как в художественном времени все эти свойства могут преобразоваться. Художественное время может быть многомерным, отмечается связь с природой литературного произведения, имеющего и автора, и читателя, и начало, и конец.

«Так, в прозаическом произведении обычно устанавливается условное настоящее время повествователя, которое соотносится с повествованием о прошлом или будущем персонажей, с характеристикой ситуации в различных временных измерениях. В разных временных плоскостях может разворачи-

ваться действие произведения («Двойник» А. Погорельского, «Мастер и Маргарита» М. Булгакова и др.)» [Николина, 2003, с. 123]

Обращаясь к категории художественного пространства, описанной в научной работе А.Н. Николиной. В данной главе также отмечается неразрывная связь времени с пространством. Важно отметить, что художественное пространство – это одна из форм эстетической действительности, творимой автором. Представить себе текст без пространства невозможно. Эту категорию можно назвать диалектическим единством противоречий, то есть оно может быть основано на объективной связи пространственных характеристик (которые либо реальны, либо теоретически возможны), также категория субъективна, пространство бесконечно, но в это же время конечно. Обычно пространство не противопоставлено времени, время тесно связано с пространством, то есть можно сказать, что «время сгущается и становится формой пространства, которое втягивается в движение времени» [Николина, 2003, с. 144]. А. Н. Николина отмечает, что художественное пространство неразрывно связано с художественным временем.

Речь идет о взаимосвязи пространства и времени, что позволяет выделить интересующую нас категорию хронотопа, которая отражает их единство. В работе А. Н. Николиной отмечено, что хронотоп определяет и образ человека в литературе. «Обращение к категории хронотопа позволяет построить определенную типологию пространственно-временных характеристик, присущих тематическим жанрам: различается, например, идиллический хронотоп, который характеризуется единством места, ритмической цикличностью времени, прикрепленностью жизни к месту – родному дому, и авантюрный хронотоп, для которого характерен широкий пространственный фон и время «случая» [Николина, 2003, с. 146].

Если обратиться к работе Н. С. Болотновой «Филологический анализ текста», то можно отметить, что автором хронотоп в качестве особой категории не выделяется. Нужная нам категория представлена категориями времени и пространства.

Описывая текстовую категорию времени, Н. С. Болотнова выявляет, что это категория, «с помощью которой содержание текста соотносится с осью времени: реальной исторической перспективой действительности или ее преломлением» [Болотнова, 2006, с. 209]. В своей книге Н. С. Болотнова отмечает, что художественное время определяется как «продукт творчества автора» [Болотнова, 2006, с. 210] или эстетическая возможность воплотить автором философское восприятие аспектов времени.

Переходя к рассмотрению категории текстового пространства, можно обратиться к работе Т. В. Матвеевой. Текстовое пространство она характеризует как категорию, представляющую собой неотъемлемое свойство всех объектов действительности, поэтому пространственные характеристики приписываются и тем объектам, которые сами по себе не имеют пространственной природы [Матвеева, 1990, с. 32].

Н. С. Болотнова также отмечает особую взаимосвязь времени и пространства, которые отражают две формы бытия, раскрывает предложенное М. Бахтиным понятие хронотопа: «Взаимосвязь времени и пространства проявляется в том, что «приметы времени раскрываются в пространстве, а пространство осмысливается временем» [Болотнова, 2006, с. 210].

В заключение стоит отметить, что не всеми учеными хронотоп выделяется как особая категория, однако все упоминают о хронотопе как о текстовой категории, связывающей категорию времени и категорию пространства.

В современной системе образования интерес к тексту как самой крупной синтаксической единице возрастает. Так как урок по русскому языку должен соответствовать требованиям ФГОС ООО, стоит обратить внимание на то, что, работая с текстом, школьнику необходимо получить не только глубокие теоретические знания, но и практические умения, которые позволят ему успешно реализоваться в жизни. Перечисленные требования соответствуют компетентностному подходу в образовании.

Мы рассмотрим, какими способами, методическими приемами формируется у учащихся навык работы с текстом в аспекте анализа хронотопа.

Для начала, стоит отметить, что для обучающихся ключевым способом работы с текстом является слушание. На это направлена работа с текстами таких жанров, как, например, элементарные жанры совета, приветствия, вопроса, сложные – беседы и дискуссии. Обратимся к работе Н.С Болотновой «Коммуникативная стилистика текста», в которой учитель описывается как автор-ритор [Болотнова, 2003, с. 121]. В зависимости от индивидуального подхода педагога можно выявить несколько форм работы с текстом: групповые работы, запись лекционного материала, игровая деятельность, обращение к схемам, графикам, диктанты, изложения. Именно учитель формирует цельность урока, его связность, смысловую завершенность, по материалам, выданным учителем в виде лекции, учащиеся начинают другой тип деятельности с текстом: письмо. Таким образом, когда студент\ученик записывает лекции, совершается «обмен» текстом: из устной речи в письменную. Ученик и учитель меняются ролями: учитель – адресат, ученики – адресанты.

Обратимся к практическому пособию Н. А. Купиной и Н. А. Николиной, чтобы наглядно разобрать примеры заданий по работе с хронотопом, предлагающиеся школьникам [Купина, 2003, с. 355–356].

Первое, что предлагается сделать, это прочитать данный текст, то есть мы видим, что начальным способом работы с текстом является чтение. Ученик буквально не может выполнить задание, не прочитав его.

После прочтения ученикам предлагается выполнить ряд других заданий, направленных на работу с хронотопом, среди которых есть: анализ временной организации текста, указание временного плана, указание символических смыслов, указание последовательности временных планов, указание связи художественного пространства и времени текста и многие другие. Далее приведем пример работы с текстом, который подходит под формат работы в общеобразовательной школе:

Прочитайте стихотворение И. Бунина «В полях сухие стебли кукурузы...»

*В полях сухие стебли кукурузы,
Следы колес и блеклая ботва.
В холодном море – бледные медузы
И красная подводная трава.*

*Поля и осень. Море и нагие
Обрывы скал. Вот ночь, и мы идем
На темный берег. В море – летаргия
Во всем великом таинстве своем.*

*«Ты видишь воду?» – «Вижу только ртутный
Туманный блеск...» Ни неба, ни земли.
Лишь звездный блеск висит под нами – в мутной
Бездонно-фосфорической пыли.*

(1908)

1. Выделите основные пространственные образы стихотворения. Покажите, как они соотносятся в структуре текста.

2. Определите способы передачи пространственной точки зрения лирического героя. Статична она или динамична?

3. Охарактеризуйте художественное пространство стихотворения. Какую роль в создании художественного пространства играет архитектура текста? [Купина, 2003, с. 355–356].

Как можно заметить, для работы с текстом в аспекте определения хронотопа существует множество вариантов деятельности, которая затрагивает все виды речевой деятельности с текстом: чтение, слушание, письмо, говорение. Можно отметить, что ключевым способом работы с текстом является анализ, метод анализа считается наиболее эффективным для работы в общеобразовательной школе, так как включает в себя все перечисленные методы.

Таким образом, можно отметить, что работа с анализом текста позволяет сформировать такие компетенции, как умение ориентироваться в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения; умение объяснить явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя соответствующий научный аппарат, т.е. решать познавательные проблемы. Можно отметить, что существуют однотипные задания на соотношение категории времени и места, прочтение, анализ. Как нам кажется, наиболее эффективными для закрепления знаний, и интересными в качестве материала для работы детям являются задания, направленные на творческую деятельность. Например, такие как написание отзыва или рецензии на определенный текст. Это не только помогает выявить, прочитали ли ученики текст, но и развить их мыслительную деятельность, также стоит учитывать, что при таких работах необходимо аргументированно обосновывать свое мнение, а значит, знать и владеть теоретическим материалом. По нашему мнению, данный тип заданий демонстрирует наибольшее интеграцию всех полученных знаний и умений.

Литература:

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва, 1979. – 331 с.
2. Бахтин, М. М. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – Москва, 1975. – 398 с.
3. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста: Словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. – 384с.
4. Купина, Н. А. Филологический анализ художественного текста / Н. А. Купина. – Москва : Флинта, 2003. – 408с.
5. Матвеева, Г. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк / Г. В. Матвеева. – Свердловск : Изд-во Урал, 1990. – 172 с.
6. Николина, Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. А. Николина. – 2-е изд. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
7. Потебня, А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – Москва, 1976. – 289 с.

**СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ИРОНИИ В РАССКАЗАХ А. П. ЧЕХОВА
«СМЕРТЬ ЧИНОВНИКА», «ДОМ С МЕЗОНИНОМ», «ДУШЕЧКА»**

**Stylistic resources of creating irony in the stories of A. P. Chekhov
«The Death of a clerk», «The House with the mezzanine», «The Darling»**

В. Н. Кириченко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
С. М. Карпенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: ирония, стилистический прием, средства создания иронии, иронический смысл.

Key words: irony, stylistic devices, means of creating irony, repetition, ironic sense.

Аннотация. В статье представлены результаты изучения средств реализации иронии в рассказах А. П. Чехова «Смерть чиновника», «Дом с мезонином», «Душечка». Рассматриваются стилистические средства создания иронии, а также маркеры, указывающие на присутствие этого феномена в тексте. Выявлены такие средства создания иронии, как антифразис, приём обманутого ожидания, градация, ироническая деталь, словоерс, сравнение, ремарки, оценочные суффиксы.

Цель статьи – анализ стилистических средств создания иронии в рассказах А. П. Чехова «Смерть чиновника», «Дом с мезонином», «Душечка». Под иронией понимается «выражающее насмешку или лукавство иносказание, когда слово или высказывание обретают в контексте речи значение, противоположное буквальному смыслу или отрицающее его, ставящее под сомнение» [1, с. 227–229].

Изобразительно-выразительные средства являются неотъемлемыми атрибутами художественного текста. С их помощью автор может наглядно отобразить действительность, передать свои мысли и чувства. Иногда читателю требуются особые знания и определенный опыт, чтобы выявить иронию. Существуют маркеры, которые указывают на наличие иронического смысла высказывания. Это могут быть стилистические приёмы, а также «нарушение стиля, повторы, прямые указания в тексте («он иронично улыбнулся») или мимика персонажа или риторика (приподнятые брови, ухмылка)» [2, с. 134]. Помимо этих маркеров, «существуют такие средства выражения иронии, как авторские <...> цитации, кавычки, курсив и каламбуры» [3, с. 322]. Еще одним маркером присутствия иронии в тексте является название произведения

[2]. Такие названия обычно сразу привлекают внимание читателя своей парадоксальностью.

Для изучения иронии мы взяли рассказы разных периодов творчества А. П. Чехова: раннего (1880–1885) – «Смерть чиновника» (1883) и позднего (90-е года XIX в.) – «Дом с мезонином» (1896), «Душечка» (1899).

Рассмотрим средства создания иронии в рассказе «Смерть чиновника» (1883). Главными героями рассказа являются: экзекутор Иван Дмитрич Червяков и статский генерал Брижжалов. Червяков – воплощение образа маленького человека. Иронический смысл передается в тексте за счёт использования такого стилистического приема, как **антифразис**: *«В один прекрасный вечер не менее прекрасный экзекутор, Иван Дмитрич Червяков, сидел во втором ряду кресел и глядел в бинокль на «Корневильские колокола». Он глядел и чувствовал себя на вершине блаженства»* [4, с. 26]. В данном контексте эпитет *прекрасный*, имеющий в языке положительную экспрессивно-стилистическую окраску, употребляется в значении, противоположном словарному. Это же можно сказать и о словосочетании *чувствовал себя на вершине блаженства*. Уже в начале рассказа автор дает понять, что с героем произойдет что-то неприятное. В анализируемом контексте используется и **приём обманутого ожидания**. Так, сначала приводится описание того, как герой хорошо проводит свой день, но далее говорится о случившейся с ним неловкой ситуации: *«Но вдруг лицо его поморщилось, глаза подкатились, дыхание остановилось... он отвел от глаз бинокль, нагнулся и... апчихи!!!»* [там же, с. 26]. Конечно, этот случай никак не обескуражил бы героя, если бы не одно обстоятельство. Червяков чихнул на человека, который выше его по званию.

Ирония может выражаться при помощи такой фигуры речи, как **градация**: *«Чихать никому и нигде не возбраняется. Чихают и мужики, и полицеймейстеры, и иногда даже и тайные советники. Все чихают»* [4, с. 26]. Таким образом, автор как бы намекает на абсурдность поведения Червякова. Герой чересчур драматизирует, утверждая, что всем людям свойственен этот физиологический процесс – чихание.

В произведении иронический смысл реализуется в «говорящей» фамилии героя. Червяков сравнивается с примитивным животным организмом – червяком. Герой привык пресмыкаться, заискивать перед людьми, чей чин оказывается выше. Здесь Чехов удачно сравнивает его с червяком. Автор насмехается над экзекутором.

Можно заметить, что Червяков при обращении к Брижжалову употребляет **словоерс**. В словаре-справочнике лингвистических терминов *словоерс* трактуется как «наименование частицы -с (взято из старой орфографии – -сь),

которую прибавляют в русском языке в конце слов в некоторых случаях» [5]. Словоерс является маркером иронии. Раньше частицу использовали, чтобы показать почтение: «(словоерс обязательно добавляли в случаях обращения низших чиновников к высшим, употребление данной частицы считалось показателем хорошего воспитания)» [5].

В ситуации с Червяковым частица служит показателем того, что герой унижается перед генералом. Таким образом, в рассказе данная частица приобретает статус чрезмерной почтительности. Приведем некоторые примеры этого феномена из текста: «– Я вас обрызгал, ваше – тво... Простите... Я ведь... не то чтобы...» [4, с. 27]; «– Вчера в «Аркадии», ежели припомните, ваше – тво, – начал докладывать экзекутор, – я чихнул-с и... нечаянно обрызгал...» [там же, с. 27].

Таким образом, в рассказе высмеиваются самоуничижение, саморазрушение личности, а также страх и чинопоклонство Червякова. А. П. Чехов не встает на сторону экзекутора, не жалеет его, так как герой сам привык перед всеми пресмыкаться, привык к такому отношению.

Рассмотрим средства выражения иронии в произведении «Дом с мезонином». В данном рассказе А. П. Чехов говорит о роли интеллигенции в жизни народа. Показано несколько представителей этого слоя общества, которые по-разному смотрят на жизнь.

Герой-рассказчик с насмешкой вспоминает о помещике Белокурове, в имени которого он жил некоторое время. А. П. Чехов употребляет **ироническую деталь** при описании помещика: «– Да, прекрасная, интеллигентная семья. Отстал я от хороших людей, ах как отстал! А всё дела, дела! Дела!» [4, с. 206]. Петр Петрович принадлежал к тому типу людей, которые хотят казаться лучше, чем они есть на самом деле. Он придумывает отговорки в виде несуществующих «дел», чтобы никто не подумал об его беззаботном образе жизни, о том, что он ничем не занимается. Художник знает истинное лицо Белокурова. Рассказчик считает его таким: «Он говорил о том, как много приходится работать, когда хочешь стать образцовым сельским хозяином. А я думал: какой это тяжелый и ленивый малый!» [там же, с. 206]. Здесь ирония используется во внутренней речи героя, она выражает отношение рассказчика к Белокурову. А. П. Чехов вводит еще одну **ироническую деталь**, которая указывает на неторопливую и размеренную жизнь помещика: «Он, когда говорил о чем-нибудь серьезно, то с напряжением тянул «э-э-э-э», и работал так же, как говорил, – медленно, всегда опаздывая, пропуская сроки» [там же, с. 206].

Автор использует **ироническое сравнение**: *«Лида никогда не ласкалась, говорила только о серьезном; она жила своею особенною жизнью и для матери и для сестры была такою же священной, немного загадочной особой, как для матросов адмирал, который всё сидит у себя в каюте»* [4, с. 209]. Лида была строгой и ответственной девушкой. А. П. Чехов применяет ироническое сравнение, чтобы показать закрытость Лиды, ее сосредоточенность на общественной деятельности.

Что касается художника, то он с иронией относится к своему образу жизни: *«Обреченный судьбой на постоянную праздность, я не делал решительно ничего. По целым часам я смотрел в свои окна на небо, на птиц, на аллеи, читал всё, что привозили мне с почты, спал. Иногда я уходил из дому и до позднего вечера бродил где-нибудь»* [4, с. 203]. Рассказчика устраивает его тихая жизнь, в которой не нужно куда-то спешить.

Ирония способствует созданию точной характеристики персонажей. А. П. Чехов высмеивает представителей интеллигенции, которые празднично проводят время. Автор наделяет способностью оценивать персонажей героя-рассказчика.

Проанализируем средства создания иронии в рассказе «Душечка». Героиня рассказа Ольга Семеновна Племянникова – добродушная, нежная барышня с кротким, мягким взглядом. Люди дали ей прозвище «душечка», так как она была приветливой и дружелюбной. Оленька *«постоянно любила кого-нибудь и не могла без этого»* [4 с. 259]. У нее не было своего мнения, она не имела никаких интересов. Оленька разделяла увлечения тех, кого любила. Душечка жила другими людьми, все делала для любимых.

Первый муж Оленьки – антрепренер Кукин Иван Петрович показан как человек, который любит не столько свой увеселительный сад «Тиволи», сколько деньги, поступающие от посетителей этого предприятия. На ироническое отношение А. П. Чехова к персонажу указывают **авторские ремарки**: *«говорил он с отчаянием»* [4, с. 258], *«всплеснул руками»* [там же, с. 258], *«говорил с истерическим хохотом»* [там же, с. 259]. Кукин все время переживал о своих убытках в театре. Делал он это с излишней эмоциональностью, резкостью и импульсивностью. Иван Петрович возмущался больше не тем, что зрителям не интересны определенные спектакли, что на улице плохая погода, а тем, что из-за этого он теряет прибыль. Для него финансовый вопрос был самым важным в жизни. Здесь автор с иронией говорит о предмете волнений Кукина. Иван Петрович – меркантильный человек.

Чтобы показать отсутствие у Ольги Семеновны своего мнения и самостоятельности, автор описывает поведение героини в повторяющихся ситуа-

циях. Оленька подражала каждому своему мужу. Она разделяла их увлечения, говорила их словами, копируя их образ жизни. Будучи в браке с первым мужем, Иваном Петровичем, она полюбила театр. Ольга Семеновна рассуждала о театре так же, как и Кукин: *«И она уже говорила своим знакомым, что самое замечательное, самое важное и нужное на свете – это театр и что получить истинное наслаждение и стать образованным и гуманным можно только в театре»* <...> *«И что говорил о театре и об актерах Кукин, то повторяла и она»* [4, с. 260]. Так было и со вторым мужем – управляющим лесным складом Василием Андреевичем Пустоваловым: *«Если он думал, что в комнате жарко или что дела теперь стали тихие, то так думала и она. Муж ее не любил никаких развлечений и в праздники сидел дома, и она тоже»* [там же, с. 262]. Когда Оленька полюбила ветеринарного врача Смирнина Владимира Платоновича, она высказывала мнение о медицине, которое выражал ветеринар: *«– У нас в городе нет правильного ветеринарного надзора и от этого много болезней. То и дело слышишь, люди заболевают от молока и заражаются от лошадей и коров. О здоровье домашних животных в сущности надо заботиться так же, как о здоровье людей»* [там же, с. 264].

Уменьшительно-ласкательный суффикс **-чик** указывает на то, что героиня своих мужей считает детьми, безгранично их любит: *«– Голубчик мой! – зарыдала Оленька. – Ваничка мой миленький, голубчик мой!»* [4, с. 261], *«– На кого же ты меня покинул, голубчик мой?»* [там же, с. 263]. Душечка всех своих возлюбленных ласково называет *«голубчик мой»*. Героиня в своей речи часто использует уменьшительно-ласкательные суффиксы, которые свидетельствуют о том, что она ведёт себя как незрелый человек, ребенок: *«– Какой ты у меня славенький! <...> Какой ты у меня хорошенький!»* [4, с. 260], *«и уродился же ты такой умненький, такой беленький»* [там же, с. 266].

Оленька каждый раз, когда встречает нового возлюбленного, меняет свое отношение к различным предметам. Начав жить с Пустоваловым, Оленька перестала считать театр важным местом, она полюбила лес. Это еще раз доказывает, что своих мыслей у нее нет: *«– Вы бы сходили в театр, душечка, или в цирк. – Нам с Васичкой некогда по театрам ходить, – отвечала она степенно. – Мы люди труда, нам не до пустяков»* [4, с. 262]. В этом контексте отражено ироническое отношение автора к героине. У нее нет никаких устойчивых убеждений, она постоянно меняется. Ее привязанности являются поверхностными.

В создании иронии участвует такое стилистическое средство, как **сравнение**: *«И в это время она сравнивала себя с курами, которые тоже всю ночь не спят и испытывают беспокойство, когда в курятнике нет петуха»*

[4, с. 260–261]. То есть Душечка сравнивается с курами, так как ведет себя, как беспокойная мать. Она слишком опекает своих возлюбленных.

Героиню рассказа нельзя однозначно оценивать. Несмотря на свою несамостоятельность, неумение мыслить, она является искренним, открытым человеком, в отличие от других.

Таким образом, из проведённого анализа можно сделать следующие выводы: ирония в рассказах А. П. Чехова содержится в диалогах, авторских ремарках, во внутренней речи героя, в фамилии героев, в названии произведения. Иронию могут использовать герои рассказа по отношению к другим персонажам, а также автор произведения в ремарках и комментариях. Средствами репрезентации иронии в рассказах А. П. Чехова являются антифразис, приём обманутого ожидания, градация, ироническая деталь, словоерс, сравнение, оценочные суффиксы, ремарки. Самые распространенные стилистические средства создания иронии в данных произведениях – сравнение и ироническая деталь.

В рассказах А. П. Чехова ирония используется для того чтобы, завуалированно передать авторское отношение к происходящему, более выразительно описать персонажей. Ирония позволяет обратить внимание читателя на нравственные проблемы общества.

Литература

1. Сковородников, А. П. Ирония / А. П. Сковородников // Энциклопедический словарь-справочник : культура русской речи ; под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. – Москва : Флинта, Наука, 2007. – С. 227–229.
2. Потёмина, М. С. Полифункциональность иронии / М. С. Потёмина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2010 // UPL : <https://journals.kantiana.ru/vestnik/2592/7031/> (дата обращения : 24.03.2021).
3. Варанкина, Е. А. Языковые средства и приемы выражения иронии (теоретический аспект) / Е. А. Варанкина // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5. – Ч. 3. – С. 321–322.
4. Чехов, А. П. Повести / А. П. Чехов. – Москва : Детская литература, 1970. – 338 с.
5. Розенталь, Д. Э. Словоерс / Д. Э. Розенталь // Словарь-справочник лингвистических терминов ; под ред. Д. Э. Розенталь. – Москва, 1976 // UPL : <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/slovoers/?q=486&n=2280> (дата обращения: 25. 03. 2021).

**СТИХОТВОРЕНИЯ-ПОСВЯЩЕНИЯ В. ВЫСОЦКОМУ
В ТВОРЧЕСТВЕ ВЕРОНИКИ ДОЛИНОЙ**

Poems-dedications to V. Vysotsky in the works of Veronika Dolina

А. А. Кожевникова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. А. Сафонова, канд. филол. наук

Ключевые слова: В. А. Долина, В. С. Высоцкий, авторская песня, бардовская песня, стихотворения-посвящения, лирическая адресация, лирическая коммуникация.

Key words: V. A. Dolina, V. S. Vysotsky, author song, bard song, dedication poems, lyric addressing, lyric communication.

Аннотация. В статье рассматриваются стихотворения В. А. Долиной, посвященные В. С. Высоцкому, описываются объединяющие их образы и мотивы. Выявляется, как поэтика В. С. Высоцкого отразилась в идейно-тематическом и образном содержании этих стихотворений, а также в их поэтическом языке и стиле.

Установка на диалогичность, наличие фактора адресации в предельной степени проявляется в произведениях авторской песни, в основе которой лежит коммуникативная стратегия автора, отражающаяся в поэтике текстов и в выборе художественных приемов. В рамках авторской песни создается множество песен-посвящений памяти ушедших бардов. Это связано с генетическими особенностями направления и с преемственностью поколений авторов-исполнителей [1].

Большое количество такого рода произведений было написаносоветской и российской поэтессой и певицей В. А. Долиной. В начале своего творческого пути она создала ряд посвящений знаменитым бардам – ее предшественникам и современникам – А. А. Галичу, Б. Ш. Окуджаве, В. С. Высоцкому. В. С. Высоцкому В. А. Долина посвятила пять стихотворений – больше, чем какому-либо другому автору. Во время одного из интервью на вопрос о том, оказал ли В. С. Высоцкий влияние на ее творчество, В. Долина ответила утвердительно, подчеркнув, что «для нее были очень важны его очевидная одаренность работы со словом и пронзительность, которая в 80-м году, когда не стало Высоцкого, по-особенному ее трогала» [2]. Все стихи-посвящения Высоцкому были написаны В. А. Долиной после его смерти. Фактор

адресации В. С. Высоцкому определяет, как содержание, так и форму этих произведений. Поэтика В. С. Высоцкого отражается в них на уровне идейно-тематического, образного содержания, а также на уровне лексической и грамматической структуры текста.

На события, связанные с уходом поэта, В. Долина отозвалась стихотворением «На смерть Высоцкого». Начинается стихотворение с обращения к Полю Мориа: «Полю Мориа, уймите скрипки! / К чему нагрузки? / Его натруженные хрипы – / Не по-французски. // Пока строка как уголь жжётся – / Пластинка трётся. / Пусть помолчит, побережётся – / Не то сорвётся». Полю Мориа – знаменитый французский композитор, с оркестром которого, как считали в Советском Союзе, В. С. Высоцкий делал записи во Франции. Однако этот факт опроверг сам В. С. Высоцкий, связав возникновение этого мифа с тем, что в записи его пластинки в Париже принимали участие очень хорошие оркестранты, музыка которых сравнима с популярным в СССР оркестром Поля Мориа. Несмотря на опровержение, данное самим В. С. Высоцким, этот ложный факт его творческой биографии укоренился в сознании современников поэта и нашел отражение в данном стихотворении. Обращение к Полю Мориа с призывом унять скрипки предшествует смерти героя и относится к моменту, когда он еще жив, но уже достиг предела своих возможностей. Он с большим трудом выдерживает чрезмерные, нечеловеческие нагрузки и вскоре может «сорваться», если не остановится, не замолчит. Это наиболее напряженный момент стихотворения.

В следующих строках появляется образ утреннего всадника, принесшего весть о смерти поэта: «Всадник утренний проскачет, / Близкой боли не тая». Образ коня является неотъемлемой частью образной системы В. С. Высоцкого. Движение коней «вдоль обрыва, по-над пропастью, по самому по краю» по «пути к последнему приюту» в таких стихотворениях, как «Кони привередливые» и «Райские яблоки», соотносится с положением лирического героя между жизнью и смертью. Связь образа коня с представлениями о смерти имеет глубокие мифологические корни. В некоторых фольклорных традициях конь выступал как проводник в царство мертвых[3].

В строках «Лик печальный, голос дальний – / До небес подать рукой. / До свиданья, до свиданья, / До свиданья, дорогой» отражается вертикальная модель мира, в соответствии с которой выделяются такие пространственные зоны вселенной, как небесное царство, земля и подземное царство. После смерти душа человека перемещается либо вверх, на небо, как в данном случае, либо вниз, под землю. Слово «лик», которым обычно называется

изображение лица святого на иконе, привносит семантику возвышенности, отрешенности от внешнего мира.

В стихотворении большое значение имеет историко-культурный фон. В нем передается атмосфера, царившая в Москве в день похорон Высоцкого: «По таганским венам узким / Изливается Москва». Улицы Таганского района, по которым люди оживленным потоком направлялись к зданию Театра на Таганке, где проходила церемония прощания с Высоцким, в стихотворении сравниваются с венами – кровеносными сосудами, по которым кровь движется к сердцу человека. То есть город представляется как живой организм, сердце которого – Таганка, вены – ее улицы, а кровь, обеспечивающая жизнедеятельность организма – это люди. Люди, объединённые общей утратой, побудившей их двигаться в одном направлении; тогда «переулочек глубокий» можно соотнести с глубокой морщиной или же с глубокой раной.

Известны свидетельства иностранных журналистов, посвященные событиям 28 июля 1980 года в Москве. Улицы во время проведения Олимпийских игр, пребывавшие обычно тихими и малолюдными, в день похорон В. С. Высоцкого были переполнены людьми. Гости Олимпиады, среди которых было немало зарубежных корреспондентов, пришли в замешательство от увиденного: «Вон газетчик иностранный / Дико крутит головой. / Кто-то странный, кто-то пьяный, / Кто-то сам – полуживой».

Содержание девятой и десятой строф наталкивает на мысль о близости стихотворения жанру колыбельной песни. Слова «Усни спокойно, мой сыночек, – / Никто не плачет» привносят в произведение мотив сна и дают основания предполагать, что они произносятся матерью в момент укачивания ребенка. Использование уменьшительно-ласкательных слов («сыночек», «переулочек») также является одним из элементов колыбельной песни. Обращение к жанру колыбельной песни обусловлено пониманием смерти как засыпания.

В стихотворении «Годовщина, годовщина...», посвященном В. С. Высоцкому, В. Долина снова обращается к этому фольклорному жанру: «Годовщина, годовщина. / Мать-страна качает сына: / «Баю-баю, спи, сынок! / Я с тобою сбилась с ног». В отличие от предыдущего стихотворения здесь явно обозначен адресант колыбельной песни – мать-страна, и ее адресат – собственно, сын страны. Заснуть – значит обрести покой самому и дать возможность отдохнуть крайне утомленной заботами матери.

Стихотворение «Годовщина, годовщина...» написано в июле 1981 года: «Годовщина, годовщина! / Встречи горькая причина. / Наступила тишина – / Помяни его, страна». Обращение ко всей стране подчеркивает общий,

всенародный характер утраты. Во второй строфе человек, переживший большую беду, сравнивается с угольком в пепелище после пожара – перегоревшим, потухшим и остывшим или же еще слабо горящим, но уже близким к угасанию. Для того чтобы передать состояниетоски и скорби, автор использует звуковые образы. Тишина, наступившая в первой строфе, прерывается в третьей: «И несется над Москвой / Хриплый голос твой живой». Возникает противоречие между понятиями «живой» и «мертвый», несоответствие, выражающееся в том, что живой голос принадлежит мертвому человеку. Голос, при жизни поэта записанный на аудиокассету, теперь раздается из магнитофонов. Второй звуковой образ – пение матери-страны, укачивающей сына. И, наконец, третий – рыдания вдовы-Москвы, противопоставляемые чинному молчанию других городов: «Годовщина, годовщина! / Города умолкли чинно. / Но рыдает, как вдова, / На груди его Москва».

Во время одного из своих концертов в 1984 году В. Долина выразила мысль о том, что песня – это единица времени, и что время для песенпосвящений В. С. Высоцкому спустя столько лет после того, как его не стало, совсем проходит [Долина, 1984]. Одним из последних в ряду ее стихотворений, посвященных В. С. Высоцкому, стало стихотворение «Отболело, отстучало – отошло...». Оно носит философский характер и содержит рассуждения о том, что останется в памяти потомков после смерти поэта.

Жизнь без В. С. Высоцкого сравнивается с холодным, темным прудом: «Отболело, отстучало – отошло. / Обмелело, где журчало, где жило. / Стало будто пруд холодный, тёмный пруд. / Много врут о Вас, Володя. / Много врут». Смерть в этом стихотворении, с одной стороны, снова сопряжена с процессом засыпания, состоянием сна, а с другой, она воспринимается как уход с сопутствующими ему проводками: «Уложила, укачала след в пыли. / Проводила, помолчала, все ушли. / На пороге, на свободе, на ветру... / Много врут о Вас, Володя. / Я не вру».

На смену глубокому трагизму, чувству сильнейшего эмоционального потрясения, доминировавшим в содержании предыдущих стихотворений, приходит стихотворение безэмоциональное, однообразное по тону, интонации, окрашенное в серые тона. Это выражается как на уровне образности, так и на уровне языковых средств. Обилие глаголов с приставками от- (отболело, отстучало, отошло), у- (уложила, укачала) усиливает семантику законченности, исчерпанности действия. «Утолиться, утомиться – от и до. / А кладбищенская птица вьет гнездо. / Дотянуться от ограды до лица. / Не мешал бы свет лампы сну птенца». Устойчивое сочетание «от и до» реализует семантическую оппозицию «начало – конец».

В этих строках появляется образ кладбищенской птицы, вьющей гнездо. Как известно, птицы вьют гнезда для того, чтобы отложить и высидеть в них яйца, из которых впоследствии рождаются птенцы. Таким образом, происходит столкновение противоположных начал – жизни и смерти. Противоречие состоит в том, что на кладбище – по сути, территории умерших, происходит рождение новой жизни. Вторгаясь во владения мертвых, она словно оттесняет их: «Не мешал бы свет лампы сну птенца». Огонь лампы, зажженной на могиле, символизирует память об усопшем. Образ птицы является одним из самых частотных в стихотворениях В. С. Высоцкого. В его стихотворениях птицы различных видов принимают непосредственное участие в раскрытии важнейших тем творчества поэта – тем свободы, любви, полета, смерти и других.

В строке «Дотянуться от ограды до лица» кладбищенская ограда выступает границей, разделяющей пространственные зоны на горизонтальной плоскости – она отгораживает кладбище от территории, находящейся за его пределами – то есть мир мертвых от мира живых. Складывается впечатление, что тот, кто выражает стремление дотянуться до лица, и тот, чье это лицо, находятся по разные стороны этой ограды.

«Выбираю час свободный, день и свет. / Весь наш труд – есть пруд холодный, / Тень и след. / Что возьмут с собою годы, / Что сотрут? / Мало врут о Вас, Володя. / Мало врут». Труд поэта сравнивается с холодным прудом, тенью и следом. Образ пруда встречается сначала в первой строфе, а затем и в последней. Поэт словно видит мир в отражении на поверхности пруда, которая может быть как блестящей, неподвижной и гладкой, так и непрозрачной, грязной и беспокойной, искажающей отражение. Читатель словно смотрит в поверхность пруда и видит в нем себя и окружающую его действительность в преломлении точки зрения автора.

Еще одно стихотворение В. Долиной «Была еще одна вдова...» посвящено второй жене В. С. Высоцкого и матери двух его сыновей Людмиле Абрамовой. Образ несправедливо забытой «еще одной вдовы» противопоставлен образу другой вдовы, фигурировавшей в стихотворении «На смерть Высоцкого»: «А вдова с лицом французским будет много лет жива». Если о Марине Влади говорится с неудовольствием, неодобрением и даже с некоторым обвинением, то о Людмиле Абрамовой, напротив, с сочувствием и стремлением утешить: «Друзья, сватья и кумовья – / Не на черта ли? / А ей остались сыновья / С его чертами». По словам самой В. Долиной, этим стихотворением она «легализовала, сертифицировала то, что бывают вторые вдовы, и то, что они

имеют права не меньше, а чуть ли не больше, произведя на свет детей, генетических продолжателей» [Долина, 2018].

Стихотворение «Январь имени Высоцкого» было написано в полугодовщину смерти поэта, ко дню его рождения 25 января. Стихотворение посвящено теме поэтического творчества. Поэт, по мнению В. Долиной, должен быть наделен вольнолюбивым и мятежным духом, действовать независимо от одобрения или неодобрения власти и служить исключительно своему призванию: «Недолга ласка царская. / Но средь ночей и дней / Горит строка январская / Все жарче, все ясней. / Трудись, рука, просись, рука! / К огню тянись, рука! / Родись, строка российская, / Мятежная строка!» – по сути В. Долина объявляет себя преемником В. С. Высоцкого и принимает вызов, брошенный им в «Балладе о борьбе»: «Постарайся ладони у мёртвыхразжать / Иоружьепринять из натруженныхрук. // Испытай, завладев ещё тёплым мечом / И доспехи надев, что почём, что почём! / Разберись, кто ты –трус иль избранник судьбы / И попробуй на вкус настоящей борьбы».

Таким образом, становится ясно, что все стихотворения В. А. Долиной, посвященные В. С. Высоцкому, между собой объединены общими образами и мотивами. Обращаясь к В. С. Высоцкому, поэтесса ставит перед собой задачу осмыслить значение его творчества и передать значимость утраты. Адресованность стихотворений В. С. Высоцкому отражается в их идейно-тематическом содержании, образном строе, символике, поэтическом языке и стиле.

Литература:

1. Кузьмина, И. С. Феномен современной фестивальной авторской песни: коммуникативный аспект поэтики текстов: автореф. дис.... канд. филол. наук по спец. 10.01.01 / И. С. Кузьмина; Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2010. – 22 с.
2. Рязанов, К. Вероника Долина в Доме ученых / [Интервью с В. А. Долиной] // Троицкий вариант. – 2001. – URL : <http://trv.trovant.ru/files/TrV-1993-2002/mosoblpress..> (дата обращения: 07.12.2020).
3. Одинцова, С. М. Образ коня в художественном мышлении поэта / С. М. Одинцова // Мир Высоцкого : Альманах. – Москва, 2018. – Вып. 5. – С. 466–470.
4. Вероника Долина. Концерт 1984 г. Часть 1 // Bard.ru – 2013. – URL : <http://www.bard.ru/cgi-bin/disk.cgi?disk=3055> (дата обращения: 15/03/2021).
5. Долина, В. А. «Окуджава через всю жизнь был чрезвычайно ко мне строг» / беседовала Н. Федорова // Реальное время : интернет-газета. – 2018. – URL : <https://realnoevremya.ru/articles/107052-intervyu-s-v.> (дата обращения: 07.12.2020).

**ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МЕДИАТЕКСТОВ ОБУЧАЮЩИМИСЯ
10-ГО КЛАССА (ПО ДАННЫМ ОПРОСА И ЭКСПЕРИМЕНТОВ)**

**Peculiarities of the perception of media texts by 10th graders
(based on survey and experiments)**

М. П. Козлова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. С. Болотнова, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: медиапросвещение, медиатекст, медиаграмотная личность, шести-этапный психолингвистический рецептивный эксперимент.

Key words: media education, media text, media literate person, six-stage psycholinguistic receptive experiment.

Аннотация. В статье анализируются результаты шестиэтапного психолингвистического рецептивного эксперимента по модели Н. С. Болотновой. Данный эксперимент направлен на выявление трудностей развития коммуникативной компетенции у обучающихся 10-го класса. Полученные результаты представляют интерес для коммуникативной стилистики текста и методики обучения русскому языку, а также для изучения структуры и прагматики медиатекста и идиостиля автора.

Формирование медиаграмотной личности, которая способна адекватно интерпретировать и воспринимать медиатексты в современном масс-медиа пространстве, в настоящее время является ключевой задачей в системе образования. Именно поэтому важно включать медиапросвещение в учебный план образовательных учреждений.

На наш взгляд, экспериментальная методика, основанная на показаниях информантов, поможет существенно обновить учебно-воспитательный процесс, учитывая интересы и индивидуальные возможности обучающихся. Помимо этого, эксперимент позволяет установить особенности медиатекстов и индивидуальность автора и дает возможность судить об эффективности созданных публичной языковой личностью медиатекстов.

В задачи данной статьи входит выявление уровня развития коммуникативной компетенции у обучающихся 10-го класса, анализ жанровых, тематических предпочтений аудитории на основе опроса школьников в возрасте 16–

17 лет МАОУ СОШ № 4 г. Асино. По итогам экспериментов проанализировано более 40 ответов информантов.

В качестве материала исследования было взято шесть медиатекстов разных жанров: письмо-обращение известного политика и общественного деятеля К. А. Собчак [1], очерк неизвестного автора, размещенный на сайте «Пиши.про» [2], стихотворение современной поэтессы Юлии Соломоновой «Самое главное» [3], заметка из газеты «Век» [4], отрывок из блога И. Хакамада «Ваша жизнь – это ваш суперпроект» [5] и интервью с участием популярного бизнес-тренера Р. Гандапаса [6]. Выбор материала обусловлен его разной жанровой и стилистической принадлежностью.

Представим полученные результаты опроса и психолингвистического эксперимента:

Опрос помог выявить, на что, прежде всего, ориентируются обучающиеся при выборе медиатекстов для чтения.

1. Опрос 40 обучающихся с использованием модифицированной методики шкалирования Ч. Осгуда показал, что при знакомстве с медиатекстами наиболее важными факторами из трех (имя автора, место размещения (газета, социальные сети, информационный сайт), название текста) являются: *место размещения* (средний балл 7,57 по 10-ти бальной шкале), *имя автора* (средний балл 6,67). *Название текста* оказалось менее значимым для данной категории информантов (средний балл 3,57).

2. Из четырех особенностей медиатекстов (тема, идея, заглавие, год издания) среди наиболее значимых информантов выделены: *тема* (45 % всех ответов) и *идея* (30 % ответов), менее значимы *заглавие* (15 % ответов) и *год издания* (10 % ответов). Наиболее актуальными темами для участников опроса стали: *новости* (35 % ответов), *политика* (21 % ответов), *спорт* (12 % ответов), *культура* (10 % ответов), *наука* (8 % ответов), *история* (9 % ответов), *саморазвитие* (5 % ответов).

В целом, очевидно, наибольшее влияние на обучающихся точки зрения прагматики, судя по данным социологического опроса, оказывают место размещения медиатекстов, а также личность автора и его информационное поле. А. В. Болотнов к информационному полю личности относит «репутацию и авторитет человека в обществе, цитируемость (публичность, известность) той или иной личности, вступающей в общение. Помимо этого, поле включает цепочку ассоциаций, которые связаны с определенной личностью, ее тезаурусом, картиной мира, системой ценностей, отраженных в дискурсе» [7, с. 263].

II. Для выявления трудностей в организации дальнейшей работы в рамках курса внеурочной деятельности был проведен шестиэтапный психолингвистический рецептивный эксперимент по модели Н. С. Болотновой [8, с. 437]. По мнению ученого, подобный эксперимент «позволяет судить о характере читательского восприятия текстов, о единицах текстовой структуры, о типах смыслового развертывания текста в сознании читателя, об эффективности различных сигналов эстетической информации, а также позволяет установить эвристический потенциал экспериментальной методики» [3, с. 263].

Рассмотрим результаты подробнее.

Эксперимент № 1. Восприятие имени автора и его роли в познавательной деятельности читателя. Чтобы определить навык первоначального восприятия текста у обучающихся до того, как он будет прочитан, информантам было предложено выразить свое предположение о тексте, если известно, что его автор К.А. Собчак.

На вопрос: «*Что вы ждете от текста?*» большая часть аудитории ответила: *провокацию, политическую дискуссию, призыв.* Данный текст, по их мнению, будет носить эмоционально-экспрессивную окраску, с четко выраженным мнением. 40 человек после прочтения отрывка утвердительно ответили, что их предположения оправдались.

На основании этих данных можно сделать вывод, что обучающиеся интуитивно правильно воспринимают личность автора и его роль в познавательной деятельности читателя.

Эксперимент № 2. Восприятие заглавия. Чтобы выявить навык восприятия заглавия, зафиксировать трудности при анализе текста, реципиентам предлагалось ознакомиться с современным очерком неизвестного автора и указать возможный вариант заглавия, мотивировав свою точку зрения. Кроме того, в связи с многократной актуализацией в тексте одного из словосочетаний, обучающимся было предложено подумать над вопросом: «*Какой смысл вкладывает автор в повтор строки «человек-гость»?* Доминировали варианты: *посетитель, гость – посетитель* (10 человек), *человек, пришедший навестить какого-либо* (8 человек), *человек незванный* (3 человека). Данный эксперимент наглядно доказал, что обучающиеся с данным заданием справились успешно. Помимо этого, в процессе анализа им было интересно придумывать заглавия и мотивировать свою точку зрения.

Эксперимент № 3. Восприятие предметно-логического и тематического уровней текста. Чтобы выявить, на каком уровне обучающиеся способны определять тематическую структуру текста, уточнить их представления о микротеме, ее границах выделения, был проведен эксперимент, в ходе кото-

рого информантам предлагалось определить микротемы в каждой строке стихотворения Юлии Соломоновой «Самое главное» и общую тему произведения.

Стоит отметить, что на данном этапе эксперимента у обучающихся возникли трудности. Многие не понимали, как выделяются границы микротемы. Задавали вопросы: «*Что такое микротема? Влияют ли знаки препинания на ее границы? Сколько их может быть в стихотворении?*». Однако после небольшой теоретической справки школьники мобилизовались и написали свои варианты: *я, время, жизнь, любовь, друзья, главное, второстепенное*. Восемь информантов вместо предполагаемых вариантов решили ограничиться прочерком.

Как показал эксперимент, для восприятия предметно-логического и тематического уровней текста у обучающихся перед выполнением задания важно уточнять их представления о микротеме и ее границах.

Эксперимент № 4. Восприятие сюжетно-композиционного уровня текста. В ходе данного эксперимента было важно проследить, насколько успешно реципиенты определяют связь между логико-композиционным и тематическим членением текста. В связи с этим обучающимся было предложено выделить в короткой заметке «Век» границы вступления, основной части и заключения из газеты. По результатам эксперимента правильную последовательность выделило 30 информантов. Несмотря на то, что 10 обучающихся не справилось, в целом, очевидно, что большая часть аудитории за короткий промежуток времени задание выполнила успешно, что свидетельствует об имеющемся навыке анализа текста на композиционно-сюжетном уровне.

Эксперимент № 5. Восприятие эмоциональной тональности медиатекста. На данном этапе было важно конкретизировать характер восприятия у обучающихся эмоциональной тональности текста и умения определять речевые средства, с помощью которых она выражается. В качестве материала был выбран отрывок из блога И. Хакамада «Ваша жизнь – это ваш суперпроект. И вы его менеджер».

Обработка полученных данных велась на основе определения частоты их представленности в ответах информантов и последующего объединения по степени близости. Отдельно выявлялись стилистические средства.

Наиболее частотными ответами оказались: эпитеты – их отметили 25 человек (*фантастичная, невероятная, восторженные*); риторические вопросы – указали 20 человек («*Как всему этому научиться?*», «*В стабильные времена сильные люди никому не нужны?*», «*Но что такое хайп?*»); метафо-

ризация – выделили 15 человек (*«время турбулентности», «глухая стена», «улыбка мечты»*); разговорная лексика – отметили 15 человек (*подсаживаются, хайповали, прилетели*). Употребление риторических приемов и изобразительно-выразительных средств не выделили лишь 2 человека.

Данный эксперимент наглядно доказал, что обучающиеся в целом могут объективно определять эмоциональную тональность текста и фиксировать эту связь с лексикой и идейно-тематическими особенностями текста.

Эксперимент №6. Выявление особенностей восприятия идейного уровня медиатекста. В рамках данного эксперимента решались следующие задачи: 1) проверка гипотезы об имеющихся навыках у обучающихся определять цели (микроидеи) отдельных композиционных частей текста; 2) определение общности и различий в представлении информантов об идее произведения.

Обучающимся предлагалось определить главную мысль и общую идею вступления Р. Гадапаса. На вопрос: *«Что имеет в виду автор?»* большая часть аудитории ответила: *энергию, мобильность человека; жизненное предназначение; силу воли; веру в себя и свои возможности; вопрос самодисциплины и самоорганизации; свободу личности; внутреннюю мотивацию; реализацию своих идей.* Нужно отметить, что ответы информантов получились глубокими. После анализа цитаты обучающимся был представлен небольшой видеофрагмент из интервью. 37 человек утвердительно ответили, что их предположения оправдались.

Проведенный анализ подтвердил наличие логико-смысловой связи в сознании информантов между идеей произведения и представлением об основной части медиатекста. По мнению обучающихся, такая форма проведения эксперимента им понравилась больше всего.

Таким образом, обобщая представленный материал, можно сделать следующие выводы:

1. Метод эксперимента является весьма эффективным в работах по коммуникативной стилистике и методике обучения русскому языку для решения задач, касающихся выявления уровня развития коммуникативной компетенции у обучающихся 10-го класса, а также для изучения структуры и прагматики медиатекста и идиостиля автора.

2. При проведении шестиступенчатого психолингвистического рецептивного эксперимента было установлено: а) для развития самостоятельности у обучающихся должны быть четкие и последовательные инструкции для каждого вида заданий; б) развитие познавательной активности школьников проходит эффективнее, если используются задания, включающие элементы

занимательности, наглядности; задания, допускающие разные способы решения; задания, имеющие практическую значимость.

3. Выяснилось, что на этапе восприятия предметно-логического и тематического уровней текста у обучающихся возникли затруднения.

4. Эксперимент на восприятие идейного уровня текста у информантов вызвал наибольший отклик.

5. Для большинства информантов использование изобразительно-выразительных средств и риторических приемов, как показал эксперимент, является значимым в плане воздействия и формирования эмоциональной тональности медиатекста.

Данные, полученные в ходе психолингвистического рецептивного эксперимента, будут использованы для разработки программы курса внеурочной деятельности для обучающихся 10-го класса по новым образовательным стандартам ФГОС.

Литература

1. Собчак, К. А. Блог («Интересная трактовка») / К. А. Собчак. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.elle.ru/celebrities/> (дата обращения: 10.02. 2021)
2. Рожкова, С. А. Жизнь без права на ошибку / С. А. Рожкова. [Электронный ресурс]. – URL : <https://proza.pishi.pro/esse/37800.html> (дата обращения: 11.03. 2021)
3. Соломонова, Ю. Стихи («Самое главное») / Ю. Соломонова. [Электронный ресурс]. – URL : <https://stihi.ru/2013/12/28/485> (дата обращения: 11.03. 2021)
4. Цветкова, Ю. Век («Всемирно известная лампочка из ливермора») / Ю. Цветкова. [Электронный ресурс]. – URL : <https://vk.com/wall325873989> (дата обращения: 15.02. 2021)
5. Хакамада, И. М. Блог («Ваша жизнь – это ваш суперпроект. И вы его менеджер») / И. М. Хакамада. [Электронный ресурс]. – URL : <https://snob.ru/> (дата обращения: 18.03. 2021)
6. Гандапас, Р. Блог («Чему не учат в школе») / Р. Гандапас. [Электронный ресурс]. – URL : <http://blog.radislavgandapas.com/tag> (дата обращения: 08.03. 2021)
7. Болотнов, А. В. Текстовая деятельность как отражение коммуникативного и когнитивного стилей информационно-медийной языковой личности : монография / А. В. Болотнов. – Томск : Изд-во Томского ЦНТИ, 2015. – 274 с.
8. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста : учебное пособие / Н. С. Болотнова. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2005. – 521 с.

**ФОРМЫ И ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА
(НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА
«ПРИРОДЕ ВАЖЕН КАЖДЫЙ» В 5 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**Forms and methods of organizing joint activities in the process
of methodological and pedagogical support of an individual
educational project (on the material of the social and educational project
"Everyone is important to nature")**

А. Е. Коробейникова, А. С. Мальцева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: совместная деятельность, модели совместной деятельности: авторитарная, лидерская, партнерская, индивидуальный образовательный проект, универсальные учебные действия.

Key words: joint activity, models of joint activity: authoritarian, leadership, partnership, individual educational project, universal educational actions.

Аннотация. В статье авторы представляют использование потенциала различных моделей совместной деятельности для реализации целей и требований Федерального государственного образовательного стандарта. Показан ресурс комбинирования авторитарной, лидерской, партнерской моделей для развития универсальных учебных действий обучающихся.

В настоящее время целью образовательного процесса является не передача знаний от учителя к ученикам, а формирование у обучающихся различных компетенций. Достичь этой цели можно путем формирования системы универсальных учебных действий (УУД). В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) отмечается, что программа развития УУД должна быть направлена в том числе на «формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, личностно и (или) социально значимой проблемы» [1, с. 15]. В связи с этим на сегодняшний день проявляется большой

интерес к проектному обучению (И. Ю. Малкова [2], в частности, – к организации методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта (далее – ИОП). Сказанное обуславливает **актуальность** темы исследования, которое можно трактовать как попытку обсудить проблему в рамках внеурочной деятельности по предмету.

Цель исследования – определить эффективность использования форм и приемов совместной деятельности для формирования универсальных учебных действий (УУД) обучающихся в процессе сопровождения индивидуального образовательного проекта.

Для достижения цели решались следующие **задачи**:

1. Формирование представления о теоретических основах организации совместной деятельности (далее СД), описание форм и приемов педагогического сопровождения, используемых для формирования УУД обучающихся в проектной деятельности.

2. Создание модели использования форм и приемов СД в методико-педагогическом сопровождении ИОП.

3. Апробация этой модели на практике.

Гипотеза: использование различных форм и приемов организации совместной деятельности для формирования УУД обучающихся может быть успешным, если педагог

- ориентируется на принцип педагогической когерентности, т.е. использует в своей деятельности адекватный ситуации педагогический инструментарий;

- создает на этой основе конкретные методические сюжеты использования форм и приемов СД, соответствующие целям и этапам проекта;

- рассматривает успешность своей работы в формировании и развитии УУД обучающихся.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ литературы по исследуемой проблематике, проведение социологического исследования.

2. Эмпирические: проведение анкетирования, включенный эксперимент.

Теоретико-методологическая основа исследования представлена положением о трёх моделях педагогической деятельности, разработанных Г. Н. Прокументовой: авторитарной, лидерской, партнерской [3]. Авторитарная модель подразумевает доминирующую роль педагога в организации образовательного пространства, он выступает в роли руководителя, а ребенок – исполнителя. Лидерская модель основана на совместном формулировании проблем, обсуждении способов их решения, при этом педагог является лидером, а ребенок – соисполнителем. В партнерской модели педагог находится в

позиции организатора-участника, но и ребенок является значимым и влиятельным участником.

Данные модели организации совместной деятельности убедительно показывают, что каждая из них оформляет свое содержание образования, в основе выделения моделей лежит разное качество связей участников совместной деятельности, разные типы педагогического сопровождения.

Описание образовательного прецедента.

Проект осуществлялся на базе МАОУ СОШ №14 имени А. Ф. Лебедева г. Томска. В эксперименте принимали участие обучающиеся 5 «В» класса.

В ходе организации проекта были определены 4 этапа, в рамках которых использовались различные формы и приемы педагогического сопровождения.

Первый этап является организационно-подготовительным. Во время этого этапа педагоги создавали условия для формирования замысла проекта. Ученикам 5 «В» класса было предложено рассказать о своих увлечениях и о том, что их интересует и волнует. Исходя из полученной информации, учителя провели анализ интересов пятиклассников, отобрали возможные темы проектов и провели их обсуждение с обучающимися. Таким образом определился замысел проекта. Затем были выделены направления исследовательской работы, предложенные для выбора группе учеников. Каждый взял одно из них, следовательно, определил свою роль в проектировании.

Аналитический комментарий. На данном этапе педагоги занимали амбивалентную позицию: с одной стороны, работали лидерами, так как было необходимо координировать действия группы обучающихся; с другой – находились в авторитарной позиции, управляя процессом выбора материала. Происходило формирование и развитие познавательных и коммуникативных УУД.

На втором этапе был сформулирован круг проблемных вопросов, на основании которых должно было строиться исследование. Для проекта «Природе важен каждый» нами прорабатывалось несколько вариантов движения. Определились тип проекта, вид итогового продукта, который должен был стать практическим результатом деятельности, а также было проведено социологическое исследование. В процессе диалога с обучающимися 5 «В» класса педагоги произвели сбор, обобщение, концептуализацию информации, необходимую для дальнейшей работы в проекте.

Аналитический комментарий. На этом этапе учителя выступили в позиции информаторов, аналитиков, редакторов; эти позиции соответствуют содержанию лидерской модели совместной деятельности. В этом контексте деятельности усилия педагогов были направлены на развитие у обучающихся регулятивных и познавательных УУД.

Во время **третьего этапа** осуществлялось создание социального видеоролика и плаката, произошла реализация замысла проекта. Также на этой стадии работы были созданы условия для написания обучающимися реферата, публичного доклада, создания мультимедийной презентации.

Аналитический комментарий. Педагоги работали в рамках партнерской, лидерской, авторитарной моделей, фокусируя свои усилия на развитии всех видов УУД обучающихся.

Заключительный этап представлял собой апробацию, экспертизу и самооценку проекта. Группа обучающихся 5 «В» класса представила результаты работы на научно-практической конференции школьников «Наши духовные ценности», которая проходила 21 декабря 2019 года на базе МАОУ СОШ № 14 имени А. Ф. Лебедева.

Процесс самооценки, осуществленной педагогами после конференции, проявившей осознание пятиклассниками результатов собственной деятельности, способствовал формированию у них коммуникативных и регулятивных УУД.

Выводы.

Проектная деятельность является успешной формой работы для развития УУД обучающихся, если педагог

- соблюдает принцип педагогической когерентности, то есть помещает в методико-педагогическое сопровождение формы СД, адекватные целям и задачам этапов развития проекта;

- использует для этого разные формы совместной деятельности: авторитарную, лидерскую, партнерскую;

- рассматривает успешность собственной работы в формировании у обучающихся УУД различного содержания.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897). – URL : <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/> (дата обращения: 22.03.2021).
2. Малкова, И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / И. Ю. Малкова ; Томский государственный университет. – Томск, 2008. – 307 с.
3. Прозументова, Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы / Г. Н. Прозументова. – Томск, 1994. – 41 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9 КЛАССА
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ
ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ФОРМАТЕ ОГЭ**

**The use of the elements of the technology of development of critical thinking
through reading and writing in the process of preparing students
of the 9th class of the secondary educational school the state
final certification in russian language in OGE format**

М. В. Кривенкова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: текстовая деятельность, развитие критического мышления через чтение и письмо, синквейн, направляющий текст, кластер, модели совместной деятельности.

Key words: textual activity, development of critical thinking through reading and writing, syn-cwine, guiding text, models of joint activity.

Аннотация. В статье представлено использование ресурса технологии развития критического мышления через чтение и письмо в процессе подготовки обучающихся к итоговой аттестации в формате ОГЭ. Выявлена возможность включения приемов этой технологии в различные формы совместной деятельности.

Контекст. Проблема.

С 2013 года учителя, выпускающие 9 классы, столкнулись с новой реальностью: Основной государственный экзамен (ОГЭ) стал обязательным для получения аттестата об основном общем образовании. Причем, учителя русского языка и математики были поставлены в условия подготовить 100 % учеников к тому, чтобы они сдали этот экзамен. Значит, надо научить и подготовить абсолютное большинство обучающихся к этому испытанию.

За несколько лет работы определились некоторые методики, которые подтверждают следующее: тесту научить сложно, но возможно. Изложению как способу ретрансляции чужого готового текста тоже можно научить путем постоянной отработки. Проблема упирается в создание сочинений, которые предполагают порождение собственных мыслей, убеждений, точек зрения.

Обучающимся сложно выразить свои мысли, нежели создать целостный, логично построенный, законченный текст. При этом обучающиеся могут понимать суть информации, которую требуется донести, однако не могут ее вербализировать (что уже показал устный экзамен по русскому языку), а как следствие – записать. Такое явление социологи стали определять понятием «клиповое сознание», которое связано с зарождением новой культуры, «основанной на бесконечном мелькании информационных отрезков» [1]. Здесь даже не стоит говорить о дефиците информации: имея представление о том, что требуется изложить, ученики не могут систематизировать знания и собрать их в требуемый текст.

Следовательно, проблема, которая возникает перед учителем, звучит следующим образом: как научить 100 % обучающихся создавать качественные тексты сочинений. Для этого педагогу требуется понять, как преодолеть дискретность сознания обучающихся, научить их выстраивать логичный текст. Предполагается, что для того, чтобы достичь этой цели, ученики должны уметь правильно понимать тексты различного содержания, интерпретировать и анализировать их, то есть от обучающихся требуется не просто высказать какую-либо идею по заданной теме, но и оценить с точки зрения этой идеи другие тексты, уметь их отобрать и верно истолковать. Разрозненность этих текстов в сознании учеников, а также фрагментарность их восприятия и приходится преодолевать педагогу в своей работе.

Цель – определить и проявить образовательный ресурс методической модели использования технологии развития критического мышления через чтение и письмо для формирования компетенции текстовой деятельности обучающихся в формате требований ОГЭ.

Гипотеза. Использование ресурса технологии развития критического мышления через чтение и письмо (далее – РКМЧП) может быть продуктивным, если педагог

- ориентируется на ценности и методологию антропологического подхода;
- включает элементы технологии РКМЧП (синквейн, направляющий текст, кластер) в образовательный проект в ориентире на цели и задачи его этапа;
- соединяет использование обозначенных приемов с педагогическими возможностями модели совместной деятельности (далее – СД).

21 февраля 2019 года автором данной статьи (совместно с другими педагогами МАОУ СОШ № 14 имени А. Ф. Лебедева г. Томска) был проведен мастер-класс для учителей русского языка и литературы, направленный на

то, чтобы восполнить знаниевый дефицит педагогов в проектировании технологии обучения текстовой деятельности в формате требований ОГЭ.

Методологической основой исследования стали положения об антропологическом подходе, рассматривающем человека в качестве субъекта своего развития [2], концепция СД и методика гуманитарного исследования, разработанные Г. Н. Прокументовой [3, 4].

Теоретические основы исследования.

Способом решения поставленной проблемы стала технология РКМЧП. Существует множество приемов работы с текстом, которые направлены на активизацию мышления человека в соответствии со стадиями процесса познания, а именно: восприятием, пониманием и анализом. Для нашей работы мы актуализировали следующие приемы:

1. Кластер – прием систематизации знаний по той или иной проблеме. В его содержании заключается идея о представлении информации в сжатом, лаконичном виде через выявление ключевых положений, формирующих какое-либо понятие.

2. План текста предполагает выявление ключевых позиций, по которым строится развернутое высказывание. На его основании возможно восстановить исходный текст, при условии фиксации в этом плане основных мыслей.

3. Направляющий текст состоит из двух компонентов: содержательного (дает направление к поиску информации) и методического (информация о последовательности шагов для выполнения задания). Именно направляющий текст дает возможность осознания обучающимися практической значимости выполняемого задания.

4. Синквейн может являться краткой формой рефлексии. Используя этот прием, возможно не только сделать вывод по обсуждаемой проблеме, но и дать нравственную или эмоциональную оценку рассматриваемого явления [5].

Описание образовательного прецедента.

Для написания сочинения ученикам 9 класса предлагается текст, в котором актуализируется какой-либо нравственный концепт. Его девятиклассникам требуется проанализировать, применяя следующий план: 1. Дать определение понятию; 2. Вычленив авторскую позицию из данного текста и привести из него пример в своем сочинении; 3. Привести пример, используя свой жизненный опыт (лучше, если он будет базироваться на каком-нибудь художественном произведении); 4. Сделать вывод из всего изложенного выше. Пройти все эти этапы и отрефлексировать их предлагалось участникам мастер-класса, учителям русского языка школ г. Томска.

В качестве примера в нашем случае использовался текст В. Дроганова, в котором ученикам для осмысления предлагалось понятие «совесть». Санька, главный герой, сожалеет о том, как он поступил со своим одноклассником Колей Бабушкиным. Коля подумал, что ему подарили книгу на день рождения, но Саша грубо требует вернуть ее назад. Таким образом, поступок главного героя разрушил то, что автором называется «огромным домом человеческой веры». Но, к сожалению, исправить ничего уже нельзя, так как Коля погибает в Афганистане. Воспоминания об этом вызывают у героя муки совести.

В мастер-классе **на первом этапе** был предложен алгоритм действий для работы с текстом, ориентированный на использование различных приемов РКМЧП. Для определения понятия предлагалось использовать кластер, собираемый из ассоциаций – ответов на вопрос «Что такое совесть?» Были представлены следующие обобщения: чувство, эмоция, ощущение, способность, умение, черта характера. Из данного набора необходимо было вычленить слово «чувство», определить, что оно связано с нравственной ответственностью перед людьми и прокомментировать это. Особый акцент делался именно на комментировании каждого утверждения. Данный прием способствует выявлению тех проблемных точек, которые в дальнейшем будут решаться в мастер-классе. Работая с понятием, необходимо конкретизировать, с опорой на какие нравственные позиции будет выстраиваться текст. Если речь идет о совести, то необходимо проблематизировать следующие утверждения: осознание ответственности перед людьми и нравственная оценка своих действий.

Аналитический комментарий. Была выбрана лидерская модель СД с включением в нее элементов авторитарного взаимодействия. Учитель, владея ситуацией, формировал «локусы» деятельности, что адекватно феномену проблемная ситуация в рамках обозначенной модели.

На втором этапе мы работаем непосредственно с текстом, и здесь используется другой прием РКМЧП – составление плана текста. Однако необходимо уточнить, что из плана (а затем из текста) необходимо выбрать те фрагменты, которые могут подойти для презентации основной идеи сочинения и позиции автора рассматриваемого текста. Поэтому в плане было зафиксировано указание на безнравственный поступок героя и его осознание. Благодаря плану мы обучали систематизации информации, а выделяя главное, – логике построения текста. На втором этапе предлагалось использовать еще один прием РКМЧП – направляющий текст, который позволял сформулировать авторскую позицию и прокомментировать ее. Этот прием необходим, поскольку обучающиеся не всегда понимают, что каждая часть в рассуждении должна завершаться микровыводом. Участникам мастер-класса

предлагалось заполнить пропуски в направляющем тексте. Целью данного задания было научить работать с ключевыми словами. В начале работы с сочинением они предлагаются в качестве слов для справок. Заполняя пропуски, ученики выявляют лексическое значение слова и проверяют, как оно коррелирует с содержанием направляющего текста, тем самым обучаются логике построения своего текста.

Аналитический комментарий. В этом контексте деятельности по-прежнему используется ресурс урока-проблематизации (лидерская модель), который соединяется с приемами урока-задания (наличие авторитарной позиции учителя в концептуализации текста). Проблематизация проявляется через восприятие слов-концептов и помещение их в заданный концепт.

На третьем этапе участникам мастер-класса было предложено четыре текста художественных произведений, содержащих аргументы, аналогичные приведенному в отрывке. Каждый из этих фрагментов так или иначе был связан с понятием «совесть», однако только один из них вбирал в себя необходимые концепты: «вина» и «раскаяние». Прием контекстного расширения педагогической ситуации обогащает восприятие одного и того же явления (в нашем случае совести) разным содержательным наполнением. Одно понятие может иллюстрироваться разными примерами в зависимости от концептуального наполнения. Это необходимо сформировать в сознании обучающихся, предлагая им различные направляющие тексты для восприятия. В качестве микровывода на этом этапе может снова служить направляющий текст с пропусками. Те же самые ключевые слова, выявленные на предыдущих этапах, можно использовать в качестве смысловых маркеров при создании комментария к аргументу. Проблемная ситуация формируется таким образом, что уже осознанные понятия необходимо применить в другой текстовой реальности, сохраняя близкий содержательный смысл.

Аналитический комментарий. Педагог работает в рамках той же лидерской модели, активно включая в содержание СД элементы диалога, проявляющиеся в текстах-версиях обучающихся.

На четвертом этапе формулировалось заключение нашего сочинения. Здесь мы предлагали использовать прием РКМЧП – синквейн. Облекая выводы в такую лаконичную форму, можно научить не только извлекать главное, но и создавать форму для построения предложений. Каждая строка синквейна – это проблематизация каждого из этапов построения сочинения.

Пример синквейна обучающегося и его проблематизация:

<i>Синквейн</i>	<i>Проблематизация</i>
Совість	Нравственное чувство
Молчаливая, мучительная	Оценка своих действий
Гложет, сподвигает, формирует	Осознание ответственности за поступки
Внутренние весы нашей нравственности	Эраст из «Бедной Лизы», Сашка из текста В. Дроганова
Осознание	Качество, формирующее принадлежность миру и обществу

Выводы:

1. Использование образовательного ресурса технологии РКМЧП для написания сочинений в формате ОГЭ может быть продуктивным, если педагог включает в свое образовательное проектирование адекватные дидактической цели приемы: кластер, план текста, направляющий текст, синквейн.

2. Указанные приемы создают проблемные ситуации, которые способствуют активизации мыслительной деятельности обучающихся и содействуют развитию их текстовых компетенций через выявление и осознание слов-концептов, организующих текст сочинения.

3. В обозначенной логике организации мастер-класса урок-проблематизация, проявляющий педагогические возможности лидерской модели СД используется наряду с другими моделями СД – авторитарная и лидерская.

Литература

1. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – Москва : АСТ, 2009. – 800 с.
2. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
3. Прокументова, Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прокументова. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. – 412 с. (Серия «Университет – учителю»).
4. Школа Совместной Деятельности: концепция, проекты, практика развития ; под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – С. 12–19.
5. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев. – Санкт-Петербург : Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ
ПОЭЗИИ ЛЕРМОНТОВА В 9 КЛАССЕ**

**Intertextual approach to the analysis of artistic text in literature lessons at
school on the example of studying Lermontov's poetry in 9th grade**

Д. С. Крюгер

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. А. Сафонова, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: интертекст, интертекстуальный анализ, интертекстуальная компетенция, аллюзия, цитата, культурная память, литературный мерч, Лермонтов.

Key words: intertext, intertextual analysis, intertextual competence, allusion, citation, cultural memory, literature merch, Lermontov.

Аннотация. В статье рассматривается интертекстуальный подход к анализу художественного произведения на уроках литературы в школе на материале обобщающего урока по творчеству М. Ю. Лермонтова в 9 классе посредством привлечения лирики поэта-эмигранта Г. В. Адамовича. Автор обосновывает использование интертекстуального подхода к анализу художественного произведения, который формирует интертекстуальную компетенцию и интертекстуальный тезаурус, что способствует развитию у читателя-школьника успешной коммуникации и эрудиции.

Художественные произведения ведут постоянный диалог с другими текстами. Современное информационное пространство, окружающее школьников, также насыщено интертекстуальными включениями. Они используются для повышения уровня экспрессии и усиления эффекта задуманного, пародии, языковой игры, демонстрации знаний. Во времена глобального распространения сети Интернет сознание современного человека приобрело мозаичную форму, где переплетаются различные обрывки фраз и понятий; мы все чаще сталкиваемся с цитатами великих людей, крылатыми выражениями, афоризмами, «пасхалками». Однако такие включения часто остаются незамеченными или адресат воспринимает их поверхностно, не задумываясь над глубиной художественного замысла и его культурным контекстом.

Изучение художественных произведений посредством интертекстуального подхода в школе способствует расширению кругозора и культурной памяти учащихся и выходит за рамки клишированных, однообразных уроков

по литературе. Интертекстуальная компетенция – «совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для кодирования информации с помощью межтекстовых связей (со стороны автора) и декодирования (со стороны читателя)» [1, с. 2]. У учащихся появляется возможность определения роли и значения интертекстуальных элементов в контексте творчества автора и самовыражения в устной и письменной речи, формируется понимание об окружающем пространстве как насыщенном интертекстуальными элементами. Навык сопоставления произведений и использования литературных цитат, выявления сходных образов и мотивов в творчестве разных авторов и эпох представляется важным при написании итогового сочинения ЕГЭ по литературе.

Интертекстуальный подход к анализу художественных произведений рассмотрим на примере обобщающего урока по поэзии М. Ю. Лермонтова в 9 классе. Цель урока: расширить читательский кругозор учащихся через установление связи между стихотворениями М. Ю. Лермонтова и поэта-эмигранта Г. В. Адамовича.

Планируемые предметные результаты: знакомство с терминами *интертекст*, *интертекстуальность*, *аллюзия*; представление близости мотивов одиночества и изгнанничества поэтов разных веков; выявление аллюзий и интерпретация их значений в тексте; понимание наличия разных видов интертекста (не только вербального, но и аудиального и визуального).

На этапе мотивации необходимо вызвать интерес к восприятию новой информации и активизировать учащихся. Для этого предлагается прослушать отрывок из музыкальной композиции известного рэп-исполнителя Morgenshtern'a «Танцуй»: *«Серый день окутал наши головы туманом, / Я потихоньку привыкаю врать, что я в порядке. / Как одинокий парус, белею от недуга, / Читайте меня по частям, но не считайте другом»*. Учащиеся должны увидеть в треке отсылку к стихотворению Лермонтова «Парус» и поразмышлять о том, как называется данное явление.

На этапе актуализации знаний учащимся задаются вопросы:

- Что такое диалог? Какие синонимы к этому слову вы можете подобрать?
- Может ли произведение искусства (песня, клип, художественный текст) вступить с вами в диалог?
- Как вы представляете себе этот диалог?

После ответов на вопросы учитель знакомит учащихся с позицией М. М. Бахтина о том, что любая речь может быть понята лишь в контексте диалогических отношений, следовательно, художественный текст по своей

природе диалогичен и понять его можно только при условии соотнесения его с другими текстами.

Ситуация, представленная на стадии вызова и ориентированная на восприятие информации, должна привести к выводу, что широкий диалогический контекст позволяет автору выразить свою эстетико-мировоззренческую позицию [2, с. 132]. Например, Morgenshtern отсылает нас к стихотворению «Парус», показывая современникам, что Лермонтов ему близок. Лермонтов, в свою очередь, в стихотворении отсылал к творчеству Байрона, говоря о сближении и расхождении с поэтом: «Нет, я не Байрон, я другой / Еще невдомый избранник...»

Затем учитель вводит понятие *интертекст* и спрашивает, чем интертекст отличается от текста. Учащиеся записывают определение: интер- – приставка, которая образует существительные и прилагательные с теми же значениями, что и меж-, между[3]; следовательно, *интертекст* – это текст между текстами. Отличительным признаком интертекста является наличие в тексте «голоса» другого текста, факта. На этом этапе важно нацелить учащихся на понимание того, что окружающее их пространство интертекстуально и перечислить возможные цели интертекста.

На этапе пробного учебного действия учащимся предлагается прочитать два стихотворения, относящихся к теме урока – «Нет, я не Байрон...» Лермонтова и «Звенели, пели...» Адамовича. Учитель спрашивает у обучающихся, находят ли они в стихотворении Адамовича отсылки к стихотворениям Лермонтова, а затем вводит понятие *аллюзия* – «прием, сознательно используемый автором с целью обогащения образа дополнительным смыслом путем намека» [4].

В данном стихотворении Адамовича имеются отсылки не только к стихотворению М. Лермонтова «Нет, я не Байрон», но и к произведениям «Маскарад», «Бородино», «Выхожу один я на дорогу». Сходно мироощущение одиноких поэтов-странников, потерявших надежду. Образ синего дыма – тумана наполняется трагическим смыслом и становится воплощением экзистенциального мироощущения. Путем интертекстуального анализа намечаются общие мотивы творчества двух поэтов разных культурных эпох.

На третьем этапе урока важно создание коммуникативной ситуации, учащей эмоциональную установку на учебную задачу. Учитель предлагает выйти «на сцену» двум учащимся, которые будут выступать в роли Лермонтова и Адамовича; в их руках будут портреты, на обратной стороне которых подготовленный учителем текст с краткой биографией поэтов, схожей в некоторых моментах. Необходимо отметить, что акмеист Адамович

чувствовал в период эмиграции «тоску по мировой культуре», ностальгию по родине. Ему близко творчество и мироощущение романтика Лермонтова – «ночного светила русской поэзии» [5], в стихах которого «душа узнает себя» и «утоляет боль» [6]. Фрагмент ролевой игры позволит активизировать читательское восприятие, вызвать сопереживание и обострить внимание к поэтическим текстам.

На четвертом этапе урока, после актуализации ключевых понятий и пониманием близости творческого мироощущения поэта-романтика Золотого века и акмеиста-эмигранта Серебряного века, предлагается разработка совместных действий учителя и учащихся в решении учебной задачи: сравнительно-сопоставительный анализ стихотворений Лермонтова «Выхожу один я на дорогу» и Адамовича «Устали мы. И я хочу покоя...», направленный на обнаружение «чужого слова» и определение места и роли интертекстуального включения в авторском тексте. Учитель задает следующие вопросы:

- Какие поэтические образы у Адамовича отсылают нас к стихотворению Лермонтова?

- К кому обращается лирический герой Адамовича? К Лермонтову? К читателю? Или к себе?

- Что чувствуют герои стихотворений? У какого поэта чувства кажутся «трагичнее»?

- Какое пространство описывается в стихотворениях?

- Как меняется настроение лирического героя от первой строфы к конечной? К какому заключению он приходит?

- Что можно сказать насчет композиции и настроения лирического героя Адамовича?

- К какому жанру можно отнести стихотворения?

- Какова роль аллюзий?

В стихотворении Г. Адамовича поэт-эмигрант сравнивает свое эмоциональное состояние усталости и желания покоя с исканиями и желанием забыться поэта-романтика. У лирического героя не уцелело ни надежд, ни сожалений; уставшая душа ищет только вечного покоя. Однако Адамович подчеркивает неверие в гармонию даже в небе. Здесь делается вывод, что выявление литературных аллюзий позволяет увидеть особенности авторского мироощущения.

Этап обобщения и систематизации знаний, когда обнаружено функционирование «текста в тексте», нацелен на прием собственного использования учащимися интертекстуальных элементов (цитат) в письменной речи, что по-

зволит вступить в диалог с поэтами. Учитель дает одной половине класса строчку «Выхожу один я на дорогу», а второй – «Устали мы. И я хочу покоя» и ставит задачу написать стихотворение размером 4–8 строк. Данная самостоятельная творческая работа позволит выйти на углубленное понимание авторских позиций и умение переосмысливать другое отношение к миру через личностные ориентиры.

Шестой этап урока направлен на осмысление полученных знаний. Учитель вновь включает отрывок трека Morgenshtern'a, воспроизведенный на стадии вызова. К этому моменту учащиеся уже пополнили интертекстуальный тезаурус и начали осваивать навыки интертекстуальной компетенции, поэтому имеют представление о функционировании аллюзивных единиц в аудиодорожке. Однако на этом учитель не останавливается, а применяет прием, направленный на выделение аналогичных интертекстуальных включений не только в вербальном – литературном и музыкальном творчестве–, но и в иных видах искусства и сферах жизни (кино, театр, реклама, юмор): учитель репрезентирует «литературный мерч». Слово «мерч» не закреплено в словарях как термин, а употребляется в качестве сленгового понятия и означает «товары, продукция». Под *литературным мерчем* мы понимаем продукцию, часто сувенирную, изображением которой становятся портреты писателей, цитаты из их произведений, созданные ими герои и образы и др. Данная продукция продвигает любовь к литературе через различные мелочи и бытовые предметы (кружки, браслеты, брелоки, значки, обложки на паспорт, футболки, шопперы).

На заключительном этапе проводится рефлексия по итогам диалогического взаимодействия в письменной форме: учащиеся пишут на листочках, что им понравилось, что узнали, применяли ли они это и замечали ли отсылки, интерпретировали их значение, что осталось непонятным. Предполагается дифференцированное домашнее задание, которое закрепит в памяти учащихся разные виды интертекста, а также даст возможность проявить творческие способности в той художественной сфере, которая им ближе:

- 1) составить трибьют-альбом по творчеству Лермонтова (отсылки, как у Morgenshtern'a, переложение стихов на музыку), состоящий из 10–15 треков;
- 2) создать «литературный мерч» с цитатами из творчества Лермонтова.

Таким образом, при изучении классических произведений, являющихся во многом первоисточником отсылок, и обращении к текстам последующих эпох, включающих заимствование элементов, интертекстуальный анализ поможет школьнику понять место писателя и его произведений в развитии литературы и культуры, постичь идейно-художественное содержание произведе-

дения через другой культурный код. Интертекстуальный подход к анализу произведений в школе направлен на активизацию мыслительной деятельности, развитие интерпретационных и «смыслопонимающих» умений, на расширение читательского кругозора, начитанности, обогащение цитатного багажа, успешной вербальной и визуальной коммуникации, поскольку феномен интертекста присутствует не только в литературно-художественном пространстве. Необходимо формировать и постоянно развивать интертекстуальную компетенцию.

Литература

1. Юдаева, О. В. Роль интертекстуальной компетенции в понимании смысла современного художественного текста / О. В. Юдаева // Вестник адъюнкта. – 2019. – № 4 (6). – С. 7.
2. Бахтин, М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – Москва, 1995. – 140 с.
3. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка – URL : http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_e_1.txt (дата обращения: 07.03.2021).
4. Михина, Е. В. Чеховский интертекст в русской прозе конца XX – начала XXI веков : автореф. дис. канд. филол. наук / Е. В. Михина. – Екатеринбург, 2008. – С. 22.
5. Мережковский, Д. С. Лермонтов. (Поэт сверхчеловечества) // Д. С. Мережковский. – Полн. собр. соч. : в 24 т. – Москва : Типография т-ва И. Д. Сытина, 1914. Т. XVI. – С. 160.
6. Адамович, Г. В. Пушкин и Лермонтов / Г. В. Адамович // Литературные заметки. Кн. 1: «Последние новости»: 1928–1931. – СПб., 2002. – С. 112.
7. Боева, Г. Н. Об одной актуальной визуальной коммуникации: русский писатель в мерче / Г. Н. Боева // Концепции в современном дизайне : Сборник материалов II Всероссийской научной онлайн-конференции с международным участием, Москва, 03–12 декабря 2020 года. – Москва : ФГБОУ ВО «Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)», 2020. – С. 258–261.
8. Самсонова, Н. В. Интертекстуальный подход к анализу художественного произведения в старших классах: дис. канд. наук: 13.00.02 / Н. В. Самсонова. – Иркутск, 2016. – 205 с.

**ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ И ИХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ В РОМАНЕ
М. А. БУЛГАКОВА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ»**

**Proper names and their linguistic and cultural potential in the novel
"The White guard" by M. A. Bulgakov**

Т. Н. Кукурина

ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. С. Савенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: имена собственные, онимы, топонимы, лингвокультурология, Белая гвардия, Киев, Украина.

Key words: proper names, onyms, toponyms, linguoculturology, White Guard, Kiev, Ukraine.

Аннотация. В статье перечислены различные типы онимов, отобранных приёмом сплошной выборки из романа М. А. Булгакова «Белая гвардия». Антропонимы отмечены как самая многочисленная группа среди остальных типов онимов. Представлена лингвокультурная составляющая топонимов, знание которой позволяет читателю воспринимать, понимать и интерпретировать тексты, в которых отражена концептосфера русской культуры.

Актуальность изучения имён собственных связана, во-первых, с представлением ономастических реалий как незаменимого языкового источника информации о духовной культуре. Во-вторых, при анализе имён собственных представляется возможным работать с лингвокультурологической и прагматической информацией, которая ещё в малой степени изучена лингвистами. В-третьих, наравне с функцией передавать важную для слушателя информацию, онимы способны передавать закрытую для «незнающих» или инокультурных реципиентов информацию, поскольку имена собственные – это всегда специфические реалии, относящиеся к фоновой лексике. Поэтому ономастические реалии вызывают интерес у исследователей и представляют собой неугасающий языковой источник информации о духовной культуре.

«Ономастическое пространство» – термин А. В. Суперанской, который обозначает «именной континуум, существующий в представлении людей разных культур и в разные эпохи» [1]. Ономастическое пространство характеризуется полевой структурой, иными словами, разграничивается

на множество ономастических полей. Ономастическое пространство содержит ядро (антропонимы), околядерные (мифонимы, зоонимы, этнонимы) и периферийные компоненты (геортонимы, эргонимы, и т. д.) Топонимы могут входить как в состав ядра, так и периферию в зависимости от известности и величины именуемого объекта [2, с. 111].

В исследовании ономастического материала применена классификация Н. В. Подольской, автор которой утверждает, что все имена собственные представлены двумя большими группами: реалионимами и мифонимами. Всего в словаре Н. В. Подольской содержится 56 типов имён собственных (помимо многочисленных подтипов мифонимов) [3]. В качестве предмета в нашей статье будет рассмотрена лингвокультурная семантика топонимов в романе М. А. Булгакова «Белая гвардия». Новизна обозначенной тематики определяется тем, что подобные топонимы не подвергались комплексному лингвокультурологическому анализу.

Прежде всего, следует сказать о том, что автором использовано около трёхсот онимов, среди них присутствуют имена героев (*Турбины, Тальберг, Анята, Николка и др.*); названия стран, городов, рек, посёлков, улиц (*Россия, Украина, Днепр, Святошино, Николаевская улица и др.*); названия городских объектов, станций, мостов (*Ниццкая флора, Красный трактир, станция Дно и др.*); имена библейской тематической группы (*икона Божией Матери и др.*); названия астрономических объектов (*Венера, Марс*).

Наиболее обширной группой являются антропонимы, поскольку в романе не только описано большое количество персонажей, которые так или иначе связаны с основным сюжетом, но и присутствуют отсылки к другим авторам и их произведениям. Так, например, читатели узнают о частом чтении Турбиными романа П. Р. Фурмана «Саардамский Плотник» (1849 г.) или о любви к Наташе Ростовой из романа Л.Н. Толстого «Война и мир» и к повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка».

«Как часто читался у пышущей жаром изразцовой площади «Саардамский Плотник» [4, с. 33].

«Вот этот изразец, и мебель старого красного бархата, <...> лучшие на свете шкапы с книгами, пахнувшими таинственным старинным шоколадом, с Наташей Ростовой, «Капитанской дочкой» [4, с. 33–34].

Присутствуют также отсылки к «Слову о полку Игореве», Гоголю, Сенкевичу, Достоевскому, Чехову, Салтыкову-Щедрину, Куприну и Бунину. Насыщенность литературными, театральными, оперными, музыкальными аллюзиями очень существенна, так как указывает на принадлежность героев к

дореволюционному миру – миру интеллигенции, людей высоко образованных, читающих, мыслящих.

Помимо этого, в романе встречаются онимы вывесок: *Бакалейная торговля, Погреб – замок Тамары*; названия солдат по принадлежности к их армии: *владимировцы, константиновцы, алексеевцы*; название полка: *Белградский гусарский полк*; онимы праздников: *Рождество, Пасха*.

Образы Киева и Украины являются центральными пространствами, в которых разворачивается основное действие в романе.

«Малорóссия – старое название Украины, Малая Россия. Слитная форма Малорóссия вторична. От малорóсс, малоросси́йский. Первонач. – калька из среднегреческого языка, которое сложилось в канцелярии константинопольских патриархов для различения от «Московское государство» [5].

«Не только Петлюры бы духу не было в Малороссии, но мы бы Троцкого прихлопнули в Москве, как муху» [4, с. 59].

В настоящее время в качестве исторических обозначений обычно применяются названия регионов Украины (Полтавщина, Черниговщина и т. д.), а термин «Малороссия» почти не используется.

Образ Лысой горы появляется в романе в качестве упоминания о взрывах на складах артиллерийских снарядов и взрывчатых веществ 24 мая 1918 года: *«Он был неслыханного тембра – и не пушка и не гром, – но настолько силен, что многие форточки открылись сами собой и все стекла дрогнули»* [4, с. 73].

Немногие знают, что Лысая гора (Девич-гора) представляет собой древний ритуальный холм, верхушка которого периодически выжигалась молниями. По преданиям, боги ударяли своими молниями в места сгущения потусторонних сил. Название Лысая гора произошло от того, что выжженная поверхность холма напоминала плешь – лысину. «Именно сюда, неподалеку от Саперной Слободки, прилетала булгаковская Маргарита справлять шабаш с нечистой силой» [6, с. 98].

В романе также встречаются названия городов и посёлков. Название города Винница произошло от старославянского слова «вѣно» – дар. Существуют ещё несколько версий, объясняющих название города: «винница» – винокурня, где варились пива винные и Винничка – речка [7].

«– Да ж сам Петлюра? – болтала словоохотливая бабенка. – Ой, хочу побачить Петлюру. Кажуть, вин красавец неописуемый.

– Он в Виннице, – гробовым и сухим голосом ответил Николка, шевеля замершими в сапогах пальцами» [4, с. 222–223].

Комоним Пуща-Водица является комбинацией слова «пуща», то есть густой лес, и наименования реки Водица. В XI веке эта местность была местом княжеской охоты, а в 1724 г. в посёлке было создано лесное хозяйство [8, с. 516]: *«Лес стал, как в полусне, и только потревоженные белки шлялись, шуриша лапками, по столетним стволам»* [4, с. 122].

Говоря о том, какие онимы являются наименее известными и утратившими свой изначальный лингвокультурологический смысл в памяти общественности, стоит обратиться к соответствующим исследованиям. Результаты пилотного эксперимента, проводимого нами в 7-м классе, показали, что наиболее трудными для толкования оказались имена собственные, связанные с библейской тематикой, так как изучение Ветхого и Нового Заветов не входит в школьную программу и обучающиеся впервые столкнулись с подобного рода устойчивыми сочетаниями. Основываясь на этих данных, мы проанализировали библеизмы и мифонимы из романа «Белая гвардия».

В романе присутствует лишь небольшая группа мифонимов, включающая имя Момуса. Нарисованная на печи в доме Турбиных рожа Момуса и подписанная «Улан Леонид Юрьевич» отсылает к греческой мифологии. Момус – божество злословия, по совету которого Зевс начал Троянскую войну. В итоге Зевс изгнал Момуса с Олимпа за его злоязычие и клевету против богов [9, с. 170].

Широкое распространение получила такая версия: «Святошино названо в честь преподобной Николы (Николая, Мыколы) Святоши, который, как считается, владел землями соседней Борщаговки (согласно преданию, записанному в позднейшие времена), подвизался в Киево-Печерской Лавре, служил привратником, а также участвовал в создании надвратного храма во славу Святой Троицы, одного из первых храмов в честь Святой Троицы на древней Руси, где как считается располагалась его келия. От имени этого храма позднее произошло название местности на Левобережье Города (Киева), известная как Троещина, Земля Святой Троицы. Таким образом Святошино является одной из многих местностей Города и его пригородов, связанных с именем преподобного Мыколы» [8, с. 555].

Немаловажную роль играют в романе названия улиц. Малоподвальная улица возникла в 1830-е годы вдоль старого вала Киевских укреплений и получила своё название в противовес Большой Подвальной улице. Улица присутствует в романе под названием Мало-Провальная, которую писатель называет «фантастической улицей в мире». Именно по ней бежал Алексей Турбин, спасаясь и отстреливаясь от петлюровцев [5].

Костельная улица возникла в 1830-х годах под современным названием (от Александровского костёла, расположенного в верхней части улицы).

В 1934-1991 годах имела название «улица Челюскинцев» (в честь подвига участников полярного дрейфа на пароходе «Челюскин» в 1934 году) [8, с. 321].

Таким образом, нами был выявлен лингвокультурный потенциал топонимов в романе М. Булгакова «Белая гвардия». Данный анализ можно применять в школе при изучении не только биографии и творчества М. Булгакова, но и всех тех произведений, в которых встречается образ Украины и Киева. Использование лингвокультурологических знаний, умений и навыков помогает усвоению учащимися системы знаний о культурных особенностях страны изучаемого языка и содействует накоплению лингвокультурологического опыта обучающихся. Работа с именами собственными как источниками лингвокультурных смыслов позволяет учителю-словеснику формировать лингвокультурологическую компетенцию у учащихся, которая предусматривает умение воспринимать, понимать и интерпретировать тексты, связанные с культурой народа, в которых отражена концептосфера русской культуры. Перед учителем русского языка стоит задача – сформировать у ученика лексически насыщенную, синтаксически богатую, эстетически гармоничную речь на основе знания литературных норм (лексических, морфологических, синтаксических), что представляется возможным при изучении имён собственных на материале художественного текста.

Литература

1. Универсальная энциклопедия «Кругосвет» – URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/ONOMASTIKA.html (дата обращения : 05.03.2021)
2. Супрун, В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал / В. И. Супрун. – Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград : Перемена, 2000. – 172 с.
3. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – Москва : Наука, 1978. – 198 с.
4. Булгаков, М. А. Белая гвардия / М. А. Булгаков // Собрание сочинений : в 10 т. – Москва, 1997. – Т. 4. – 674 с.
5. Кончаковский, А. П. Киев Михаила Булгакова : Фотографии, документы, открытки из государственных и частных архивов. План города Киева и его предместий 1911 года : Фотоальбом / А. П. Кончаковский, Д. М. Малаков. – Киев : Мистецтво, 1990. – 284 с. – URL : <http://docplayer.ru/33592565-Mihail-bulgakov-i-kiev.html> (дата обращения : 25.02.2021)
6. Мистическая история и топография Киева : Сборник очерков / В. А. Ляшенко ; Випол. – Киев, 2012. – 144 с.
7. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер : В 4 т. – URL : lexicography.online/etymology/vasmer/ (дата обращения : 03.03.2021)
8. Кудрицкий, А. В. Энциклопедический справочник «Киев» / А. В. Кудрицкий. – Киев : Главная редакция Украинской Советской Энциклопедии, 1982. – 704 с.
9. Токарев, С. А. Мифы народов мира. Энциклопедия. – В 2-х тт. (2-е издание) / С. А. Токарев. – Москва : «Советская Энциклопедия», 1988. – Т. 2 – 671 с.

**СРАВНЕНИЕ СТРАН И КУЛЬТУР КАК ТЕМАТИЧЕСКАЯ ДОМИНАНТА
ДИАСПОРАЛЬНОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ
РУССКОЯЗЫЧНОГО СООБЩЕСТВА КИТАЯ)**

**Comparison of countries and cultures as the thematic dominant
of diaspora discourse (the example of network communication
in the russian-speaking community of China)**

Ли Чжидань

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия
Хэйлуцзянский институт иностранных языков, г. Харбин, Китай*

Научный руководитель:
О. В. Орлова, доктор филол. наук, доцент

Ключевые слова: лингвокультура, тематическая доминанта, дискурс, диаспора.
Key words: linguistic culture, thematic dominant, discourse, diaspora.

Аннотация. Совокупность социальных, культурных, экономических, идеологических, информационных, политических и иных взаимоотношений внутри диаспоры, диаспоры и принимающего государства, а также опыт других стран и народов, можно отнести к специфическому коммуникативному субпространству, в котором участвуют разнообразные социальные группы, различные этносы метрополии, а также граждане других государств, свободно владеющие русским языком. Данная статья посвящена тематическому подходу к изучению дискурса диаспоры, в котором сравнение различных стран, народов и культур является тематической доминантой.

Annotation: The totality of social, cultural, economic, ideological, informational, political and other relations within the diaspora, the diaspora and the host state, as well as the experience of other countries and peoples, can be attributed to a specific communicative subspace, in which various social groups, various ethnic groups of the metropolis, as well as citizens of other states who are fluent in Russian, participate. This article is devoted to a thematic approach to the study of the Diaspora discourse, in which the comparison of different countries, peoples and cultures is the thematic dominant.

Согласно Н. Д. Арутюновой, дискурс представляет собой связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами, взятый в событийном аспекте, или речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий в когнитивных процессах при взаимодействии людей [1].

Как отмечает Т. Г. Добросклонская, именно тематический подход к определению дискурса позволяет сгруппировать тексты как продукты речевой

деятельности вокруг определенных социально-значимых тем, которые в тот или иной момент оказываются в центре общественного внимания [2]. Достоинство этого подхода – детальный анализ предметной стороны общения, выделение его единиц и ситуативно обусловленных смыслов, которые специфичны для каждого дискурса.

Анализ русскоязычного диаспорального дискурса, проведенный с опорой на дискуссионные практики интернет-сообщества «Байки лаовая», позволил выявить множество тем: от гастрономических предпочтений до социальных типов поведения в Китае. Предмет обсуждения в пределах каждой из этих тем всегда напрямую или косвенно сравнивается с национальной картиной мира самих участников. Таким образом, сравнение стран и культур становится тематической доминантой диаспорального дискурса.

Стоит оговориться, что не все члены данной социальной группы являются русскими по национальности или гражданами Российской Федерации, концепт *Родина* выходит далеко за пределы понятия «Русский мир», а дискурс не ограничивается простой оппозицией «свой – чужой», представляя собой более сложное, многомерное и интернациональное образование, включая широкий спектр сравнений разных стран и культур, что делает исследование диаспорального дискурса наиболее актуальным в эпоху глобализации.

Проведенный нами анализ позволил выявить четыре основных типа межнациональных сравнений. Во-первых, через призму китайских реалий, когда жизнь за рубежом осмысливается через культурный фон и опыт, полученный во время проживания в чужой стране. Здесь активно используются ксенонимы в качестве основных дискурсообразующих единиц (см. подробнее: [3]). Это и маркеры типичных черт китайского менталитета (*мафань* – проблемы, хлопоты как в бытовой, так и в формально-деловой сфере, *чабудо* – «и так сойдет» как черта китайского образа жизни), различного рода агентивы (*лаоши* – учитель, *сюешен* – студент, *фуюань* – официант, *уебушник* – работник ЖКХ), а также неотъемлемые составляющие культурной и бытовой сфер: названия праздников, ритуальных атрибутов (например, *хунбао* – красный конверт, в котором дарят деньги), а также традиционных блюд, напитков, названия бытовых предметов и официальных документов.

Во-вторых, через призму своего национального самосознания. Если говорить о наиболее активных «баешниках» (самоназвание членов группы «Байки лаовая»), то, помимо России, это, прежде всего, выходцы из стран СНГ: Украины, Белоруссии и Казахстана. Коммуниканты подвергают критическому осмыслению как опыт жизни в Китае, так и особенности различных

социокультурных и экономических процессов, происходящих на родине. Есть примеры, где «свой» – это не русский, а белорусский или украинский:

Andrei: Кстати, космические павильоны что в Китае, что в Японии очень облюбованы детьми, особенно мальчиками.

Братец-Бу: в Минске все более жизненно. Без подсветки и рекламных трюков.

В-третьих, осмысление реалий жизни в Китае происходит в контексте символики массмедиа, когда дискуссии внутри диаспоры испытывают влияние дискурсивных практик Интернета, а интернет-мемы и медийные неологизмы выступают в качестве культурного кода для осмысления новых явлений, актуализации и выхода на наднациональный уровень. Например, постоянное упоминание Греты Тумберг и Илона Маска не в реальном контексте, а в качестве сетевых «мемических героев» русскоязычного интернет-дискурса.

В-четвертых, через опыт других стран, в которых на данный момент проживают участники «Баек». Это вполне реальный контекст третьих стран. Нами отмечены такие страны, как Япония, Корея, Израиль, США, страны Латинской Америки или Европы (Италия, Германия, Великобритания). Зачастую мы можем встретить многоуровневое сравнение, реализуемое по формуле Россия – Китай – третья страна: *Многие люди, с которыми я разговаривала, когда была в США, считают, что математические способности являются врожденными <...> В Китае же бытует мнение, что если вы будете достаточно много работать, то сможете достаточно хорошо освоить любой предмет. 偏科 pían kē (очень хорошо получается по одним предметам, а по другим – ужасно), как правило, не поощряется. В школе я старалась хорошо разбираться в каждом предмете, и по некоторым предметам мне нужно было работать больше, чем по другим.*

Осмысление и обсуждение тех или иных вопросов разворачивается в коммуникативных ситуациях, которые порождают дискурс о той или иной проблеме с ее национальной спецификой. Культуры могут быть противопоставлены по признаку развернутости дискурсивного обозначения реальности в диалоге, с точки зрения семантики и семиотики. В свою очередь межнациональный дискурс, ограниченный национально-субъектной сферой общения, по сути, реализуется в системе различных уровней языкового взаимодействия: межличностном, межинституциональном, межъязыковом, межтекстовым и междискурсивным.

Анализ развития диаспор в современном мире позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на всю специфику их генезиса, консолидационной состав-

ляющей, разницу общественно-политического, экономического, социокультурного потенциала, они тяготеют к созданию транснациональных сетей, с одной стороны, и тесному культурному и языковому контакту с другими диаспорами, с другой стороны.

Рассматривая речь русскоговорящей диаспоры Китая, можно сделать вывод о наличии инвариантного дискурса, порождаемого членами диаспоры. Этот дискурс имеет собственно лексическое (наличие ксенонимов), семантическое (лексические трансформации и семантически переориентированная лексика) и прагматическое своеобразие, которое не только характеризует речь, но и отражает различные «картины мира» носителей языка в условиях диаспоры.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва, 1990. – С. 136–137.
2. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ / Т. Г. Добросклонская. – Москва, 2014. – 264 с.
3. Орлова, О. В. Ксенонимы-интерпретативы в сетевом дискурсе русскоязычной диаспоры Китая (на примере ксенонима *чабудо*) / О. В. Орлова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – Вып. 2 (208). – С. 29–36.

**ПОЭТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ А. АХМАТОВОЙ КАК ОБЪЕКТ
СМЫСЛОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-ГО КЛАССА
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Poetic texts of A. Akhmatova as an object of semantic interpretation
of students of the 9th grade of secondary school**

А. А. Логинова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. С. Болотнова, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: поэтические тексты, А. Ахматова, ассоциативный эксперимент, русский язык, 9 класс.

Key words: poetic texts, A. Akhmatova, associative experiment, Russian language, 9th grade.

Аннотация. В статье представлены полученные с участием школьников результаты экспериментов, посвященных смысловой интерпретации поэтических текстов А. А. Ахматовой о войне. Определена роль лексических средств в стимулировании ассоциативной деятельности обучающихся в процессе восприятия ими произведений и развитии текстовой компетенции.

Одной из единиц обучения русскому языку в средней школе является текст, выступающий в качестве основы формирования нескольких видов компетенции. Среди компетенций, которые определяют уровень владения языком, выделяют коммуникативную, языковую, лингвистическую, культуроведческую и текстовую компетенции. Основное внимание в своей работе мы уделим текстовой компетенции. Л. С. Васюкович под текстовой компетенцией понимает «сложное комплексное понятие, базисными составными которого выступают знание системы языка (языковая компетенция) и умения адекватно воспринимать, анализировать чужие и продуцировать, корректировать собственные тексты (коммуникативная компетенция)» [1, с. 185]. С. Л. Лукина рассматривает текстовую компетенцию как «самостоятельную категорию, определяющую степень владения русским языком» [2, с. 258]. Исследователь предполагает, что формирование текстовой компетентности является интегративным процессом, который включает три составляющие: филологическую, педагогическую и психологическую, что обуславливает тесную взаимосвязь языковой, коммуникативной и текстовой компетенций.

Текст как дидактическая единица выполняет следующие функции: развивающую, образовательную, воспитательную.

1. Развивающая функция связана с формированием речевых умений, приобретением опыта порождения и восприятия текстов, умением создавать тексты с учетом конкретной речевой ситуации и намерения говорящего. Развитие речевых способностей невозможно без текста.

2. Образовательная функция состоит в овладении учащимися лингвистическими понятиями и умениями выделять признаки текста. Лингвистический анализ позволяет понять замысел писателя, осознать связь содержательного плана текста и средств его выражения. С помощью различных текстов школьники учатся осознанному чтению и пониманию.

3. Воспитательная функция текста тесно связана с культурологической. Любой художественный текст является частью культуры, в нем выражаются общечеловеческие и национальные ценности, поэтому воспитательная роль текста в приобщении школьников к культуре и истории нации, к духовному самосознанию народа очень велика.

Поэтический текст – «неотъемлемая и особая часть парадигмы художественных текстов» [3, с. 36]. Поэтический текст – это многоаспектное явление, которое требует комплексного подхода к своей интерпретации. Этот вид текста характеризуется множественностью смыслов и, по определению Ж. Н. Масловой, «представляется полем взаимодействия сознания автора и читателя, коммуникативным пространством» [4, с. 179]. В процессе коммуникации происходит «общение сознаний» автора и читателя. Таким образом, текст как организационная форма служит источником для интерпретации читателя. К ключевым факторам интерпретации Ж. Н. Маслова относит не просто извлечение информации из поэтического текста, а формирование эмоционального впечатления.

Поэтические тексты на уроках русского языка используются крайне редко в узких практических целях (например, для формирования орфографической и пунктуационной грамотности). Подобное их использование ведет к разрушению поэтического текста как целостной функционально-эстетической системы. Считаем важным расширить использование поэтических текстов в качестве объекта лексического анализа на уроках русского языка.

Исследователи в области психолингвистики выявили, «что путь от восприятия к пониманию, а затем к созданию текста связан с глубинными процессами психики человека – с речепорождением и речевосприятием» [5, с. 155]. Вступая в диалог с поэтическим текстом, читатель занимается поиском скрытых в нем смыслов.

Лексический анализ поэтического текста является ключом к его смысловой интерпретации. В ходе лингвистического анализа в тексте выделяются как лингвистические, так и экстралингвистические факторы, выявляется, как реализуются в тексте стилистические возможности образных средств, как на лексическом уровне раскрываются особенности художественного отражения действительности.

Н. Г. Ольховик отмечает, что при лексическом анализе необходимо обращать внимание на «раскрытие эмоциональной тональности лирического высказывания, интерпретацию образов произведения, внутритекстовых и культурных ассоциаций, подтекстовой и затекстовой информации и, соответственно, авторской интенции» [5, с. 155–156].

С точки зрения Н. С. Болотновой, при выделении смыслообразующих связей в поэтическом тексте читатель «проходит путь поиска «ключей» к языковому и эстетическому коду поэтического текста» [6, с. 143]. Происходит поиск ключевых и опорных слов, определение и интерпретация связей, соотнесение фрагментов текста с типами текста, выделение текстовых доминант, которые организуют смысловое пространство на языковом уровне, приобщение к авторскому видению мира.

В задачи статьи входит определение роли лексических средств в смысловой интерпретации поэтических текстов школьниками на основе проведенных нами экспериментов с участием обучающихся 9-го класса.

Материалом исследования послужили поэтические тексты А. А. Ахматовой (стихи о войне): «Причитание» (1944 г.), «Победа» (1942 г.), «Мужество» (1942 г.), «Птицы смерти в зените стоят...» (1941 г.). Выбор данных стихотворений обусловлен их идейной значимостью, единством темы и времени создания (период Великой Отечественной войны).

В свободном ассоциативном и рецептивном экспериментах, проведенных нами, участвовали 22 обучающихся МАОУ № 36 г. Томска в возрасте 15–16 лет. Основной гипотезой было предположение о том, что о процессе восприятия текста, связанном с его интерпретацией, можно судить по ассоциациям, стимулированным в тексте определенной системой знаков и знаковых последовательностей. При этом мы опирались на исследования по коммуникативной стилистике текста [7–8].

Суть свободного ассоциативного эксперимента заключалась в том, что информантам предлагалось зафиксировать ассоциации (по 3 слова-реакции) к следующим словам-стимулам: *Ахматова, мужество, враг, война, победа*. Эксперимент был проведен с целью определить установку на восприятие текстов, которую даёт имя поэта, а также выявить внетекстовые реакции

на ключевые слова, характерные для военной лирики поэтессы. Было получено 330 реакций, среди которых на слово-стимул *Ахматова* самыми частотными были: *поэтесса* – 15 ответов, *грусть* – 13, *горе* – 12, *патриот* – 8, *несчастье* – 6, *творец* – 3.

К слову *мужество* получены ассоциации: *смелость* – 14, *отвага* – 14, *героизм* – 8, *сила* – 5, *защита* – 3, *дух* – 2. На слово-стимул *враг* были предложены реакции: *недруг* – 7, *противник* – 6, *недоброжелатель* – 6, *зло* – 4, *чужак* – 2. Слово *война* стимулировало реакции: *смерть* – 12, *страх* – 10, *борьба* – 10, *страдания* – 7, *разруха* – 4, *надежда* – 2. К слову-стимулу *победа* участники подобрали следующие ассоциации: *радость* – 15, *счастье* – 11, *освобождение* – 10, *мир* – 6, *слава* – 5, *торжество* – 3, *цель* – 3. У респондентов не возникло проблем с подбором ассоциаций. Среди реакций присутствуют эмоционально окрашенные лексические единицы и синонимы.

Следующим этапом был ассоциативный эксперимент на восприятие поэтического текста. Участникам предлагалось после прочтения стихотворений А. Ахматовой «Причитание» и «Победа» записать первые возникшие у них ассоциации, а также подчеркнуть слова и обороты, которые, на их взгляд, значимы для понимания смысла стихотворения.

Стихотворение «Причитание» написано Ахматовой в 1944 году: *Ленинградскую беду / Руками не разведу, / Слезами не смою, / В землю не зарюю. / Я не словом, не упреком, / Я не взглядом, не намеком, / Я не песенкой наемной, / Я не похвальбой нескромной / А земным поклоном / В поле зеленом / Помяну...//*

Так автор описывает Ленинград во времена всенародного бедствия, угрозы смерти. Лирическая героиня выражает сострадание, скорбную память о пережитом.

Коллективное ассоциативное поле стихотворения Ахматовой «Причитание» по итогам проведенного ассоциативного эксперимента на восприятие текста с участием 22 информантов включает следующие реакции: *горе* – 7, *память* – 5, *блокада* – 3, *Великая Отечественная война* – 3, *тоска* – 2, *принятие* – 2, *патриотизм*, *мужество*, *голод*, *смерть*, *тяжелое время*, *потери* – 1.

К значимым для понимания смысла стихотворения словам и оборотам участники эксперимента отнесли: образно конкретизирующую место действия перифразу *Ленинградскую беду*; лексические средства, включающие глаголы будущего времени, которые отражают веру лирической героини в близость общей победы: *слезами не смою, не зарюю, земным поклоном... помяну*. Важная для смыслового развертывания стихотворения категория времени

нашла отражение в реакциях: *Великая Отечественная война, блокада, память*.

Полученные результаты позволили сделать ряд выводов: среди реакций присутствуют связанные с эмоциональной тональностью текста (*горе, тоска, смерть, тяжелое время, принятие*); к значимым для понимания текста информантами отнесены элементы, занимающие сильную позицию в стихотворении (*Ленинградскую беду, помяну*).

Обратимся к другому стихотворению – «Победа», написанному в 1942 году: *Славно начато славное дело / В грозном грохоте, в снежной пыли, / Где томится пречистое тело / Оскверненной врагами земли. / К нам оттуда родные березы / Тянут ветки и ждут и зовут, / И могучие деды-морозы / С нами сомкнутым строем идут. / Вспыхнул над молом первый маяк, / Других маяков предтеча, – / Заплакал и шапку снял моряк, / Что плавал в набитых смертью морях / Вдоль смерти и смерти навстречу. / Победа у наших стоит дверей... / Как гостью желанную встретим? / Пусть женщины выше поднимут детей, / Спасенных от тысячи тысяч смертей, – / Так мы долгожданной ответим.//*

Стихотворение, в котором А. Ахматова воспеваает боевой дух советских солдат, выражает надежду на долгожданную победу, посвящено событиям Великой Отечественной войны.

В ходе эксперимента участниками были отмечены следующие ассоциативные реакции после прочтения текста: *победа* – 13 ответов, *война* – 13, *родина* – 7, *борьба* – 8, *свобода* – 4, *родная земля* – 2, *надежда* – 2. К наиболее значимым для понимания смысла стихотворения респонденты отнесли фрагменты: *славное дело, томится пречистое тело, оскверненной врагами земли, родные березы, в набитых смертью морях, заплакал моряк, смерти навстречу, вспыхнул, победа у наших дверей, гостью желанную, женщины поднимут детей, долгожданную*. На основе этого можно сделать вывод о том, что наиболее значимыми для понимания общего смысла поэтического текста являются языковые средства, которые отражают тему стихотворения (Великая Отечественная война) и соотносятся с эмоциональной тональностью текста, адекватно воспринятой читателями.

Еще один проведенный нами рецептивный эксперимент был связан с названием текста: информантам предлагалось после прочтения стихотворения А. Ахматовой предложить свой вариант заглавия: *Мы знаем, что ныне лежит на весах / И что совершается ныне. / Час мужества пробил на наших часах, / И мужество нас не покинет. / Не страшно под пулями мертвыми лечь, / Не горько остаться без крова, / И мы сохраним тебя, русская речь, /*

Великое русское слово. / Свободным и чистым тебя пронесем, / И внукам дадим, и от плена спасем / Навеки.//

Стихотворение датировано 1942 годом, написано во время эвакуации в Ташкенте, где Ахматова выступает в госпиталях перед ранеными. Освещая тему мужества, автор призывает к самоотверженности, которой должен следовать русский человек в борьбе за свободу, за то, чтобы сохранить то, что особенно дорого – русскую речь.

В ходе эксперимента наиболее распространенными были следующие предложенные информантами варианты названия стихотворения: *Обещание, Народная речь, Русское слово, Мужество, Час мужества*. При попытке аргументировать свою версию названия участники отмечали, что в стихотворении *звучит обещание сохранить и спасти, внукам передать родной язык, отражается проявление храбрости и мужества в бойне за родину, автор показывает, как проявляется мужество и патриотизм в условиях войны*. По мнению респондентов, *требуется огромное мужество и бесстрашие для сохранения русского слова, которое необходимо передать потомкам*.

Предложенные варианты названия отражают смысл стихотворения, соотносятся с ключевыми словами текста, что является показателем его адекватного восприятия и интерпретации.

Заключительное задание включало определение темы и идеи стихотворения «Птицы смерти в зените стоят», выделение наиболее значимых для понимания смысла текста лексических средств: *Птицы смерти в зените стоят. / Кто идет выручать Ленинград? / Не шумите вокруг – он дышит, / Он живой еще, он все слышит: / Как на влажном балтийском дне / Сыновья его стонут во сне, / Как из недр его вопли: «Хлеба!» / До седьмого доходят небеса... / Но безжалостна эта твердь. / И глядит из всех окон – смерть. / И стоит везде на часах / И уйти не пускает страх. Самолет. //*

Стихотворение «Птицы смерти в зените стоят» написано в сентябре 1941 года, после бомбёжки, которая уничтожила Бадаевские продовольственные склады.

По результатам эксперимента наиболее значимыми для восприятия смысла стихотворения, по мнению респондентов, оказались следующие слова и обороты: *птицы смерти, выручать Ленинград, он живой еще, сыновья стонут, глядит смерть, страх, вопли: Хлеба! безжалостна, самолет*. Ответы, предложенные учащимися, отражают события, изображаемые автором, эмоциональную тональность произведения, а также соотносятся с ключевыми словами, которые находятся в сильных позициях текста. Определяя тему сти-

хотворения, участники эксперимента указали варианты: *Война, блокада Ленинграда, голод в Ленинграде*.

Обобщая итоги проведенных экспериментов, можно сделать вывод о том, что практически всем школьникам близко и понятно творчество А. А. Ахматовой военных лет. Особенности восприятия поэтических текстов Ахматовой информантами подтвердили гипотезу о том, что именно лексика стала основным регулятивным средством, с помощью которого осуществлялась вторичная коммуникативная деятельность читателей, достигался прагматический эффект, адекватное понимание общего смысла текста, его темы, идеи, эмоциональной тональности. Эксперимент продемонстрировал особую значимость поэтического слова А. Ахматовой, которое стимулирует у школьников познавательный, языковой и культурный потенциал личности, способствует развитию текстовой компетенции.

Литература

1. Васюкович, Л. С. Текстовая компетенция в контексте современного лингвистического образования / Л. С. Васюкович // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 1. – С. 185–194.
2. Лукина, С. Л. К вопросу определения понятия «текстовая компетенция» / С. Л. Лукина // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2014. – № 1 (57). – С. 257–261.
3. Лукин, В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа / В. А. Лукин. – Москва, 1999. – 192 с.
4. Маслова, Ж. Н. Поэтический текст как объект исследования в рамках когнитивного подхода / Ж. Н. Маслова // Социально-экономические явления и процессы. – 2010. – № 5 (121). – С. 174–182.
5. Ольховик, Н. Г. Филологический анализ поэтического текста на уроках русского языка в старших классах / Н. Г. Ольховик // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2006. – № 4. – С. 154–159.
6. Болотнова, Н. С. Художественный текст в коммуникативном аспекте: поиск «ключей к эстетическому коду» / Н. С. Болотнова // Слово. Семантика. Текст. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 137–143.
7. Болотнова, Н. С. Ассоциативное поле поэтического текста как отражение когнитивной деятельности читателя / Н. С. Болотнова // Вестник ТГПУ. – 2019. – Вып. 2 (199). – С. 41–48.
8. Болотнова, Н. С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 1994. – 212 с.

ТЕМА ЛЮБВИ В СБОРНИКЕ ЕС СОИ «ДЕРЖИ ЧИСТОСЕРДЕЧНОЕ»

The theme of love in the collection of the E. Soi «Keep the sincere»

Е. В. Лячина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. А. Сафонова, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: поэзия, тема любви, Ес Соя.

Key words: poetry, theme of love, E. Soi.

Аннотация: Работа посвящена теме любви в сборнике Ес Сои «Держи чистосердечное». В статье показана эволюция темы любви, происходящая параллельно со становлением лирического героя.

Тема любви актуальна во все времена. Рассмотрим, как данная тема раскрыта в творчестве известного современного поэта Ес Сои. Ес Соя – псевдоним молодого автора из Одессы, настоящее имя которого Евгений Степанок. Писать он начал в 15 лет, сейчас ему 29 [3].

Ес Соя издал уже около десяти сборников стихотворений, и все они о любви. Наиболее репрезентативным является сборник «Держи чистосердечное» [1; 2]. Данный сборник состоит из стихотворений, написанных с 16 до 26 лет, что составляет значительный период молодости: становление, взросление, определение.

Сборник состоит из 148 стихотворений, напоминающих по стилистике японские произведения. Лирические миниатюры сродни хайку, а хаотичные потоки сознания – прозе Х. Мураками. Возлюбленная лирического героя сравнивается с японским городом Хиросимой, имеющим трагическую судьбу. Ей он обещает бесконечную любовь, такую же, как бесконечная зима. В стихотворении есть указание на пространство, в котором находятся герои – это Москва, однако же, в Москве зима сменяется другими временами года, что заставляет усомниться в длительности чувств лирического героя:

«здравствуй, моя хиросима,
держи чистосердечное
я буду любить тебя всю зиму,
а зимы тут бесконечные.

выделяют меня курсивом
поцелуи твои
в переходе на "замоскворечную",
я буду любить тебя всю зиму,
я обещаю тебе, бесконечную» [2, с. 11].

В стихотворении отсутствует местоимение «мы», но есть много местоимений «я», из-за этого непонятно, являются ли герои парой, и также девушка ослеплена чувствами, как лирический герой?

Первое стихотворение сборника начинается с эпиграфа «утру, которое найдёт нас вместе посвящается»:

«интересно,
тепло ли сейчас в твоём городе?
как-то пресно
во рту
по утрам
хлам.
постоянство лиц в моей палате – комнате.
придет сестра в белом
и как-то не смело
введет инъекцию зимы мне под кожу.
теперь мы похожи
только от этого не лучше нам,
а так хотелось весны,
хотя бы миллиграмм
её под кожу.
хочу к тебе.
ты тоже?» [1, с. 3].

Из первых строф мы узнаем, что лирический герой и его возлюбленная находятся на расстоянии друг от друга, но при этом надежда на воссоединение жива. Лирический герой представлен пациентом больницы, в которой его лечат от любви холодом. Это позволит ему стать таким же равнодушным, как возлюбленная. Но ему бы хотелось обратного – быть похожими, испытывая взаимную любовь. В отличие от первого стихотворения здесь лирического героя интересуют чувства возлюбленной, он мысленно обращается к ней с вопросами (есть местоимения «ты», «мы»).

Времена года у Ес Сои подобраны неслучайно, они являются отражением чувств. Так, зима ассоциируется с застыванием, и в то же время с холодом и безразличием, весна – с любовью и движением, потому так важно, чтобы в городе возлюбленной было тепло. В ключевом стихотворении сборника любовь также ассоциируется с теплом и морем:

«меня нельзя обвинить в постоянстве,
но я люблю тебя больше,
чем себе может позволить человек,
в этот век,
в этом просторе,
в этом пространстве.
ты – чистейшая нота,
услышанная мной в детстве,
в церковном хоре.
ты – суббота,
когда просыпаешься,
а у тебя одно дело – море.
я не буду что-то доказывать,
я же не пастор, чтобы кричать «поверьте, поверьте»,
но встретив тебя –
я начал бояться смерти» [1, с. 70].

В данном стихотворении любовь показана как бегство от неприглядной действительности, спасение от неё. Лирический герой считает, что наше время не располагает к проявлению чувств, но вопреки всему он любит. По его ощущениям, его любовь особенная, так никто и никогда не любил. Его любимая – нечто чистое, священное, спокойное. Она ассоциируется с пением, услышанным в детстве в церковном хоре (это отсылка к стихотворению «Девушка пела в церковном хоре» из цикла о Прекрасной даме А. Блока). Образ детства также несёт в себе семантику беззаботности. Лирический герой испытывает отрешённость от мира. Также образ девушки ассоциируется с морем – изменчивостью, текучестью, отдыхом и расслаблением. Герой хотел бы полностью раствориться в своей любви.

Море – место, побуждающее к размышлению, переосмыслению жизни. Но Ес Соя отказывается от заглавных букв, что указывает нам на отсутствие начала мысли, мы видим фрагментарность и обрывочность фраз.

В стихотворении вводится оппозиция «любовь – смерть», в то же время любовь рождает страх, так как теперь есть смысл жизни. При этом, чьей

смерти боится лирический герой, неизвестно. Это может быть и его смерть, и смерть возлюбленной. По сути, это страх не смерти, а разъединения и потери любви.

Заключительное стихотворение сборника называется «Рождественская молитва». Рождество – знак чего-то нового, перерождения и обновления. Стихотворение является подведением некоторых итогов. По смыслу стихотворение можно разделить на две части. В первой части лирический герой предстаёт запутанным, заблудившимся в жизни странником. Он сознаётся, что не всегда поступал правильно, но его это устраивало. Жизнь – «праздничная карусель», на которой он продолжает кружить по кругу. Но такая жизнь незначительна и пуста.

Во второй же части стихотворения лирический герой обращается к Богу с просьбой одарить божественным вниманием и любовью, но не только его, а всех людей на планете, ведь все люди являются детьми Господа, а потому каждый достоин его любви:

«...И шагая по узким кварталам,
куда давно не попадает солнца твоего лучик,
я прошу тебя о действительно малом,
завтра мы все станем офигительно лучше,
мы станем людьми,
выиграем за звание это битву,
а Ты прими нашу скупую молитву,
прими.

Мы все дети Твои
в Нью-Йорке, в Мумбаи,
в Киеве и в Перми.
Мы все дети Твои,
бредем домой после шумного афтерпати,
мы все дети Твои
и Твоей огромной любви,
на нас всех обязательно хватит» [2, с. 76].

В начале сборника лирический герой представлен эгоистом, которого интересуют только собственные чувства и чувства его возлюбленной. Он желает удалиться из реального мира в иллюзорный мир гармонии и любви. В конце сборника мы видим человека, который думает не только о себе, но и о других людях. Себя он представляет одним из детей Господа, не выделяя и не противопоставляя другим. Он понимает, что эта жизнь не идеальна, но

убегать из этого мира в поисках лучшего места больше не хочет. Если каждый человек захочет исправиться, то враждебное пространство города преобразится.

Таким образом, в сборнике «Держи чистосердечное» лирический герой проходит долгий путь к сердцу возлюбленной, но в итоге приходит к любви к Богу, приятию себя и этого мира.

Литература

1. Соя, Е. Держи чистосердечное / Е. Соя. Том 1. – Киев, 2019. – 95 с.
2. Соя, Е. Держи чистосердечное / Е. Соя. Том 2. – Киев, 2019. – 81 с.
3. Евгений Соя: биография и творчество. URL : <https://fb.ru/article/274148/evgeniy-soya-biografiya-i-tvorchestvo> (дата обращения: 12.10.2020).

СЕМАНТИКА ЧИСЛА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКЕ

Semantics of number in russian and chinese magic tale

Ma Шихань

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: семиотика числа, число в китайской культуре, число в русской культуре, волшебная сказка, лингвокультурология.

Key words: semiotics of number, number in Chinese culture, number in Russian culture, fairy tale, linguistic culturology.

Аннотация. Числовая концептуализация мира – один из важных предметов лингвокультурологии. Поскольку в разных национальных культурах значение, функции и особенности восприятия чисел не тождественны, исследование семиотики числа перспективно в аспекте межкультурного сопоставительного анализа. В статье осуществляется сравнительный анализ числового кода в русской и китайской волшебной сказке.

Семантика и функции числа не сводятся к простому обозначению количества. Число, безусловно, является важной категорией культуры. В. Н. Топоров рассматривает число как элемент кода, «с помощью которого описываются мир, человек и сама система метаописания» [1].

Так как символика числа зависима от национально-культурного контекста (именно в нём число способно реализовывать сакральную, ритуальную, магическую, этикетную, знаковую и другие функции), актуальными являются сравнительно-сопоставительные исследования.

Данная статья посвящена семантике числа в русской и китайской волшебной сказке. Волшебная сказка как тип народной сказки устойчиво выделяется в русской филологии вслед за В. Я. Проппом [2]. Считается, «что в Китае жанр «классический легендарный роман» и жанр «народная сказка» похожи на волшебную сказку, потому что в них присутствуют персонажи, владеющие магической силой» [3, с. 121]. Волшебные сказки достаточно однотипны по структуре. Мифологические и обрядовые источники сказки провоцируют устойчивость архетипических значений сказочных символов, включая числовые. Исследователи признают: «Число составляет неотъемлемую часть народных традиций, суеверий, обрядов. Таким образом, будучи

культурным артефактом, его смысл закодирован в глубинных структурах сказочного дискурса» [4, с. 72].

Проанализируем семантику некоторых наиболее распространённых в русских и китайских сказках чисел.

Число «два» в сказках обоих народов имеет или значение контраста, или значение союза.

Так, часто в сказке появляются два героя – антагонисты. Положительные качества одного оттеняются отрицательными качествами другого.

Например, в китайской сказке «蚂蚁与蚱蜢» (Муравей и Кузнечик) один трудолюбив, а другой – ленив. Осенью муравей запасается едой, чтобы подготовиться к приходу зимы. А кузнечик просто поёт и играет. Пришла зима, муравьи сыты, а кузнечики умерли от голода.

Контрастное значение числа «два» часто реализуется в русских сказках. Например, герои сказки «Два Ивана» – близнецы, из-за разного выбора у них разные судьбы. В сказке «Горе» есть два брата, один из них бедный, а другой – богатый. В русских сказках также часто есть две дочери (обычно одна – родная дочь жены, а другая – родная дочь мужа; с этим связаны сказки про мачеху и падчерицу), разные по характеру, по воспитанию. Например, такова русская сказка «Морозко»: в финале добрая дочь награждается счастьем, а злая дочь наказана.

Два человека также могут быть в романтических отношениях. Например, как «梁山伯与祝英台» (Лян Шанбо и Чжу Интай), их родители мешали им быть вместе. В финале оба влюблённых умерли и превратились в двух бабочек, вылетевших из могилы. Похожие сюжеты – в сказках «白蛇传» (Легенда о Белой Змее) и «牛郎织女» (Пастух и Ткачиха).

Два героя часто появляются и в сказках о дружбе: например, в сказке «舒克和贝塔» (Шукер и Бета) две мыши умеют управлять самолетом и танком. Они основывают транспортную компанию, чтобы помогать животным. В «大头儿子和小头爸爸» (Большоголовый сын и Маленький папа) показаны отношения не только отца и сына, но и двух очень хороших друзей.

Двум героям посвящены русские сказки «Иван Царевич и Серый волк», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка». Парность в них тоже символизирует дружбу, союз, взаимопомощь.

Число «три» наиболее часто встречается как в русских, так и в китайских сказках.

Истоками особого магического значения числа «три» в русском фольклоре были концепция счёта (возникновение в сознании человека способности считать: первый счёт был до трёх), а также устойчивые древние представления о пространственной сфере (три сферы: небо, земля, подземелье).

Во многих русских сказках в семье трое сыновей. Например, в «Сказке о молодильных яблоках и живой воде» старшие два сына злые, а третий сын добрый. То же и в сказке «Царевна-Лягушка»: у царя трое сыновей, и они прошли три разных испытания, в финале младший сын и царевна оказались вместе. Аналогично – в сказке «Сивка-Бурка». Число «три» неотделимо от сюжетов русских сказок: в сказке «Жар-птица» третьего сына-принца убивают два брата, его спасает волк и дает волшебную воду. На третий день мертвого принца воскрешает живая вода. По сюжету третий сын часто «дурак», а два старших брата умны, однако, дурак всегда оказывается более удачлив (например, сказка «По щучьему велению»).

В китайских сказках тоже третий ребенок родителей получает особые таланты и особые испытания. В «**西游记**» (Путешествии на Запад) у главного героя Тан Сэна есть конь, этот конь – третий сын короля драконов – становится богом востока. В сказке «**哪吒闹海**» (Нэчжа покоряет морского дракона) мать Нэчжи родила его только после трех лет беременности, и он родился в огромном яйце. Отец Нэчжи разрезал яйцо ножом, и родился ребенок. Нэчжа убил третьего сына Короля Драконов.

Число «три» также выражает гармонию, благополучный финал.

В Китае есть сказка «**三个和尚**» (Три поросенка), отношения поросят испортились из-за того, кто принесёт воду. В финале они помирились, так как помогли друг другу потушить пожар, дружба восстановилась.

В сказке «**金斧和银斧**» (Топор золотой и топор серебряный) железный топор фермера упал в реку. Бедный фермер очень опечалился и плакал на берегу реки. В это время появился речной бог и показал три топора: золотой топор, серебряный топор и железный топор. Он спросил фермера, какой из трех топоров его? Фермер выбрал железный топор. Бог реки был доволен, потому что фермер оказался честен. В конце концов он отдал фермеру все три топора.

Число «три» является символом перехода количественных изменений в качественные.

Например, в «**西游记**» (Путешествии на Запад) демон белой кости сбегал три раза и в последний раз был убит. В сказке «**小马过河**» (Конь-лошадь, переходящий реку) конь спросил двух животных, глубокая эта река или мелкая? Но он получил два разных ответа. В третий раз он попробовал войти в реку сам – и узнал правильный ответ.

В сказке «**小蝌蚪找妈妈**» (Головастики ищут маму) головастики опросили двух животных, но те не оказались их матерями. Только на третий раз они нашли свою настоящую мать, лягушку.

В русских волшебных сказках также обычно есть три испытания, три дороги, три желания, три дня, три года. Бывают самые разные проявления тройственности. Например, в «Сказке о молодильных яблоках и живой воде», где герой попадает в мир «смерти» – в царство Синеглазки (дочери Бабы Яги), «сама Баба Яга неожиданно утраивается, то есть из одной точки превращается в три точки (скорее, в три системы координат, связанных между собой), между которыми огромное пространство, которое герой преодолевает на крылатых конях» [5, с. 193].

Число «четыре» часто используется в китайских сказках для обозначения чего-либо разного. В китайской сказке «**盲人摸象**» (Слепые трогают слона) слепые касались разных частей слона, поэтому им казалось, что слон был столпом, стеной, змеей и деревянной палкой. В сказках частотны группы из четырех человек. Например, в «**西游记**» (Путешествии на Запад) есть четыре небесных царя, они контролируют четыре разных направления света.

Число «семь» в сказках часто означает множество способностей.

Например, в сказке «**七仙女**» (Семь фей) феи носят одежду семи разных цветов, как радуга. В сказке «**葫芦兄弟**» (Семь братьев Калабаш) братьев представляют разные цвета, которые также похожи на цвета радуги. Братья при этом имеют разные способности, такие как изливание огня, плевание водой и т.д.

В русских сказках «семь» частотное число. Оно появляется в сказках «Волк и семеро козлят», «Семь Симеонов» и других. По мнению русских исследователей, «в русской фольклорной традиции число «семь» связывается с чем-то чудесным, например, с рождением семи братьев близнецов» [6, с. 171].

В Китае в сказке «**十兄弟**» (Десять братьев) рождаются даже десять сыновей: Каждый из десяти братьев обладает разными волшебными свойствами.

ми, такими как длинные ноги, способность слышать звуки на большом расстоянии, способность видеть изображения на большом расстоянии и т. д. Десять символизирует множество. Но с помощью данного числа вводится и атмосфера волшебства.

В символике русских волшебных сказок важное место занимает число «двенадцать». Так, в сказке «Иван – крестьянский сын и Чудо-Юдо» у Чуда-Юда двенадцать голов, а у лошади двенадцать крыльев.

В русских сказках в испытаниях нередко встречается число «сорок». В сказке «Летучий корабль» Царь велел Ивану съесть сорок хлебов и выпить сорок бочек пива.

Можно также сказать о частотности числа «сто» в сказках. В Китае оно часто связано с птицами. Например, в «百鸟衣» (Одежде из ста птичьих перьев) хулиган ограбил жену одного человека, и муж победил хулигана с помощью этого волшебного платья. В сказке «Кровать с выгравированными изображениями сотни птиц» кровать обладает магической силой, больной человек может поправить здоровье, лежа на кровати. В сказках китайцы также любят использовать слово «百兽» (сто животных) для обозначения всего царства животных.

Итак, в сказках часто повторяются одни и те же числа, и часто они имеют идентичные функции. В русских и китайских сказках число «три» является наиболее частотным. Число «четыре» в русских сказках встречается редко по сравнению с китайскими, где оно обозначает различие вещей. Число «семь» – популярное число в китайских и русских сказках. Число «десять» символизирует большое количество и создаёт атмосферу волшебства. Числа больше десяти реже встречаются в китайских и русских сказках. Но число «двенадцать» занимает немаловажное место в русских сказках. Число «сто» всегда встречается в китайских сказках, оно не только указывает количество, но и символизирует целое.

В целом, числовая символика оказывается важной в сказках обоих народов и, безусловно, способствует расшифровке закодированных в фольклорных текстах лингвокультурологических смыслов.

Литература

1. Топоров, В. Н. Числа // Мифы народов мира / Гл. ред. С. А. Токарев. – Москва : Советская энциклопедия, 1980. – Т. 2. – С. 629–631. [Электронный ресурс]. – URL : <http://philologos.narod.ru/myth/numbers.htm> (дата обращения : 31.03.2021).
2. Пропп, В. Я. Морфология сказки / В. Я. Пропп. – Ленинград : Академия, 1928. – 152 с. – URL : https://imwerden.de/pdf/propp_morfologiya_skazki_academia_1928_text.pdf

3. Го, Ю. Репрезентация концепта «антагонист» на материале русских и китайских волшебных сказок / Го Ю. // Глобальный научный потенциал. – 2020. – №. 8 (113) – С. 121–124.
4. Шурик, Н. В. Лингвосомиотический подход к анализу народных волшебных сказок / Н. В. Шурик // Система ценностей современного общества. – 2011. – № 18. – С. 70–74.
5. Шабанова, М. Н. Сакральные смыслы русских народных сказок / М. Н. Шабанова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – № 1 (25). – С. 185–194.
6. Соловьёва, Н. В. Сопоставительный анализ числовой символики русских и британских народных сказок / Н. В. Соловьёва // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2016. – № 4. – С. 166–172.

**ПРИЕМЫ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «РОКОВАЯ ЧЕТВЕРОЧКА» С. СИЛИНА)**

**Techniques of theatricalization in school practice
(based on the material of S. Silin's story "Fatal four")**

Э. С. Мамедова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Ю. О. Чернявская, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: внеурочная деятельность, театрализация, приемы театрализации, инсценирование, Сергей Силин, «Роковая четверочка».

Key words: extracurricular activities, theatricalization, theatricalization techniques, staging, Sergey Silin, "Fatal four"

Аннотация. На материале творчества С. Силина в статье описана модель занятия внеурочной деятельности, позволяющая развить творческие способности и интерес к чтению школьников с помощью приемов театрализации.

Современные учителя ищут новые методы и приемы, которые могут быть использованы для вовлечения детей в образовательный процесс. В последнее время педагоги активно занимаются проблемой активизации интереса обучающихся к чтению [1]. Исследователи приходят к выводу, что дети предпочитают игровые, творческие формы работы, в связи с чем предлагают деятельностные методы вовлечения учащихся в учебный процесс [2].

Театрализованное представление, игра или же приемы театрализации синтезируют в себе элементы театрального искусства, и способствуют вовлечению всех участников в педагогический процесс [3]. На наш взгляд, использование приемов театрализации во внеурочной деятельности дает возможность актуализировать интерес школьников к литературе. Основной целью внеурочной деятельности является повышение эффективности образования за счет расширения информационного ресурса, учета интересов обучающихся.

Модель внеурочной деятельности. Представим модель внеурочного занятия на материале рассказа Сергея Силина «Роковая четверочка». Занятие разделяется на теоретическую и практическую части.

Теоретическая часть. В ходе этой части планируется выполнить ряд следующих задач: познакомиться с биографией С. Силина; прочитать рассказ «Роковая четверочка»; проанализировать это произведение.

Данная часть внеурочного занятия относится к типу «открытия нового знания». Ученики получают информацию о биографии и творчестве писателя. Далее они читают и анализируют текст. Анализ произведения будет проходить следующим образом: обсуждение, определение темы и идеи текста; подробная характеристика каждого персонажа.

Анализ проходит в несколько этапов.

1 этап. Свободное обсуждение, рефлексия. Учащимся предлагается в свободной форме высказаться о том, какое впечатление произвело на них произведение. Учитель внимательно выслушивает учащихся, поощряя способность к свободному высказыванию, помогая выразить мысли с помощью наводящих вопросов: это интересный рассказ? Вы бы посоветовали прочитать рассказ своим друзьям, учителям, родителям? Как вы думаете, о чем этот рассказ? Какую цель преследовал автор, создавая это произведение? Кому оно адресовано: родителям, учителям, школьникам? Обоснуйте свое мнение.

2 этап. Анализ системы персонажей. Какой персонаж понравился больше всего? Почему? Каким вы видите этого персонажа? Почему он ведет себя таким образом? Как он выглядит? Как он говорит, двигается, жестикулирует? Как он одет? Как изменилось бы произведение, если бы этого персонажа не было в тексте? Какую функцию персонаж выполняет в произведении? Как влияет его поведение на остальных участников действия? Как вы думаете, почему он ведет себя таким образом? Какими качествами он обладает? Что для него важнее всего? Какую цель он преследует? Чем мотивируются его поступки?

Практическая часть. В этой части урока используются приемы театрализации. Задачи: использовать приемы театрализации; научить детей интерпретировать и инсценировать текст. В этой части привлекаются выводы, сделанные в 1 части внеурочного занятия.

1 этап. Импровизация.

Для того, чтобы ученики полностью прочувствовали своих персонажей, даем различные упражнения. Одно из таких упражнений - пантомима, игра без слов. С помощью нее дети смогут проработать жесты, движения, мимику героев. Цель – постараться мимическими средствами передать характер персонажа; научиться взаимодействовать с другими актерами посредством движения, жестов. В результате этой игры учащиеся должны прийти к выводу о том, какую роль играют мимика и жесты в процессе взаимодействия между

людьми. Упражнение должно способствовать развитию телесной динамики, способности понимать язык жестов.

Предварительные выводы. Юля – тихая, затерроризированная своим отцом девочка. Голова опущена, жесты неуверенные, вялые, походка медленная. Отец – уверенный в себе и своей правоте человек, требует от окружающих беспрекословного подчинения. Уверенный, монументальный, малоподвижный. Жесты короткие, отрывистые, решительные. Учительница – самоотверженная, готовая к самопожертвованию во имя восстановления справедливости. Движения резкие, порывистые.

2 этап. Следующее упражнение посвящено интонированию. Это упражнение способствует развитию представлений о разнообразии интонационных возможностей речи. Учитель дает задание прочитать текст, используя разные интонации, тоны, речевые особенности, соответствующие определенному персонажу. Такое упражнение поможет школьникам глубже понять характер героя, сделать образ более полновесным, зримым, а также способствует выработке навыков декламации, улучшению дикции.

Предварительные выводы. Интонации героев соответствуют их характеру. Отец – голос резкий, громкий; интонации повелительные, он требует безоговорочного подчинения. Юля – голос жалобный, тонкий, интонации жалостливые, просительные. Учительница находится в состоянии аффекта, т.к. чувствует свою ответственность за происходящее. В ее интонации отражаются разные чувства – раскаяние, желание быть услышанной, жажда справедливости, сострадание, ужас.

3 этап. Мизансценирование. Учитель объясняет понятие «мизансцена», доказывает, что от расстановки действующих лиц на сцене зависит понимание темы и идеи произведения.

1. Учитель очерчивает условное пространство сцены, определяет, где находится задник, где – зрительный зал. Напоминает учащимся, что актер не должен стоять спиной к залу, зрители всегда должны видеть лицо актера. Актеры произносят свои реплики громко и отчетливо, их должно быть хорошо слышно с любого места в зале.

2. Учитель просит учащихся расставить персонажей на сцене, учитывая их характер, форму взаимодействия друг с другом. Учитель задает учащимся наводящие вопросы: где стоит мать, отец, дочь в начале рассказа. Почему? Они всегда находятся на сцене, или появляются по мере необходимости? Как меняется их положение на сцене, в зависимости от ситуации? Как и с какой стороны появляются второстепенные персонажи – солдаты, учительница?

Как через движение на сцене раскрывается идея произведения? Характер персонажа?

Предварительные выводы. Отец пространственно отделен от остальных членов семьи – жены и дочери. Он будет находиться в противоположном от них углу сцены. Поскольку ему принадлежит доминирующая роль в семье, он может занимать главенствующее место на сцене – т.е. на постаменте или столе, изображающем балкон. То, что он смотрит в журнал с балкона, лишней раз свидетельствует о том, что он отдален от своей семьи, занимает позицию сверху, а не на равных с другими ее членами.

Мать занимает общее пространство с дочерью, этим подчеркивается ее зависимое, как и у дочери, положение. Она не смеет перечить мужу, смотрит на него снизу вверх.

Учительница играет важную роль в рассказе. Именно благодаря ее появлению ситуация радикальным образом меняется. Она пересекает пространство сцены, рассекая диагональ между отцом – с одной стороны, и его семьей – с другой. После ее появления расстановка действующих лиц меняется – мать и дочь оказываются в центре сцены, они обнимаются, радуются спасению. В финале отец соединяется с остальными членами семьи, что означает счастливое воссоединение или вообще исчезает со сцены, что подчеркивает его отчуждение от семьи.

Домашнее задание. Важную роль в тексте играет слово автора. Автор объясняет и комментируется поступки и действия персонажей. В драме все решается через действие. Задание: напишите монологи действующих лиц, объясняющие характер, поступки и действия персонажей. Напишите ремарки, поясняющие действия персонажей.

Предварительные выводы.

Юля. (Входной монолог). Я девочка Юля, умненькая-преумненькая, отличница-преотличница. С первого класса я получаю только пятерки. Ни одной четверки, тройки, а тем более, двойки! Почему? Потому, что отец запретил получать четверки еще в детском саду!

Отец. (Входной монолог). Я Юлин отец. И военный судья. У меня разговор короткий – получил четверку, расстрел без суда! А как еще воспитывать послушных и умных детей? Я еще в детском саду Юле так и сказал: «Получишь хоть одну четверку – отдам под трибунал»!

Мать. (Входной монолог). Мой муж – в доме главный, к тому же судья! Он ко всем строг и требователен, иначе с детьми нельзя! И я с ним согласна, ведь я – его жена!

Солдаты. (Входной монолог). А мы солдаты. Мы выполняем приказы. Нам отдают приказ, мы его выполняем на – раз! Отряд! Стройся! Раз-два! Равнение на середину!

Приемы театрализации (этюды, выразительное чтение по ролям, инсценировка) на уроках литературы способствует не только эффективному усвоению учебного материала, но и развитию коммуникативных навыков. Ученики приобретают опыт публичного выступления. Приемы театрализации помогают зафиксировать материал в долгосрочной памяти и развить критическое мышление, что соответствует современным тенденциям образования.

Литература

1. Иванова, Д. В. Проблемы повышения интереса к чтению у младших школьников / Д. В. Иванова, Е. Н. Неустроева // МНКО. – 2020. – № 3 (82). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-povysheniya-interesa-k-chteniyu-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 13.04.2021).
2. Нургалева, Ю. А. Формирование интереса к чтению у низкомотивированных и слабочитающих школьников / Ю. А. Нургалева, Е. А. Селиванова, Д. Ф. Ильясов // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 9. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-interesa-k-chteniyu-u-nizkomotivirovannyh-i-slabochitayuschih-shkolnikov> (дата обращения: 13.04.2021).
3. Купавцева, Н. Ю. Использование приема театрализации как средства комплексного обучения детей на уроках литературы / Н. Ю. Купавцева. – URL : <https://urok.1sept.ru/articles/681707> (дата обращения: 10.03.2021).

**ИНОЯЗЫЧНАЯ АРХИТЕКТУРНО-ДИЗАЙНЕРСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ**

**Foreign language terminology of architecture and design
in professional internet discourse**

Н. А. Мацкевич^{1, 2}

¹ «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Томск, Россия

² «Томский государственный архитектурно-строительный университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:

О. Г. Щитова, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: заимствования, термин, терминология, дизайн архитектурной среды, язык для специальных целей, русский язык.

Key words: borrowings, term, terminology, design of architectural environment, language for specific purposes, the Russian language.

Аннотация. Работа посвящена иноязычной терминологии в русском языке для специальных целей сферы «Дизайн архитектурной среды» и выполнена на материале текстов профессиональных интернет-сообществ. Автором выявлены наиболее популярные источники заимствования слов: английский, французский, немецкий, итальянский, латинский языки. Работа полезна для лингвистов, дизайнеров, студентов специальности «Дизайн архитектурной среды».

Одним из показателей развития языка является пополнение его лексического запаса новыми словами. Среди наиболее активных средств выделяется обогащение русского языка с помощью иноязычного заимствования. Изменения в языке свидетельствуют об изменениях, происходящих в жизни общества. В современной лингвистике особенную остроту приобретает изучение языка для специальных целей ввиду стремления человечества к глобализации полученных знаний и интернационализации профессиональной деятельности [1; 2; 3]. В сфере дизайна архитектурной среды, активно развивающейся в последние десятилетия, также происходят изменения в составе терминологического поля с помощью заимствований из разных языков, однако анализу терминов данной области не было уделено достаточно внимания [4]. Вследствие этого представляется *актуальным* изучение заимствований в данной сфере профессиональной деятельности.

Отсутствует единая классификация заимствований, каждый лингвист предлагает использовать ту или иную классификацию, строящуюся

на разных принципах, либо дополняет, модифицирует классификации других языковедов [5; 6; 7 и др.].

Целью данной работы является описание иноязычных терминов в сфере дизайна архитектурной среды с точки зрения источников их заимствования в русский язык. Материалом для исследования послужили профессиональные тексты интернет-сообществ.

Определим некоторые понятия теории заимствования.

Язык-реципиент и *язык-источник* являются двумя обязательными участниками процесса заимствования, в котором язык-реципиент – это язык, «принимающий, заимствующий иноязычные элементы в свою систему» [8, с. 6], языком-источником считают «язык, из которого производится заимствование» [9] или «язык, к которому восходит анализируемое иноязычное слово» [8, с. 6].

Например, языком-источником для обозначения разновидности стиля интерьера 1920–1930-х гг., возникшего на основе одноименного стиля музыки, – *джаз* является английский: английское слово *jazz* ‘джаз’ образовано от *Chas*, уменьшительно-ласкательной формы имени *Charles* ‘Чарльз’. Музыкальный стиль назван по имени знаменитого негритянского музыканта и певца Шарля Александра [10]. Стиль интерьера *джаз* предполагает «использование черно-белой плитки для пола, темных комплектов мебели, кованых светильников, торшеров и люстр» [11]. При этом считаются уместными различные сочетания черного, красного, золотого, бордового, коричневого, бронзового и их блестящих оттенков: «В джазе популярен черно-белый дизайн интерьера как символ смешения черной и белой рас» [12]. Слово не зафиксировано в Национальном корпусе русского языка (далее – НКРЯ [13]).

Третьим участником процесса заимствования может стать *язык-посредник* в том случае, если слово заимствуется в язык-реципиент не непосредственно из языка-источника, а через «третий язык, который служит передаточным звеном ... в процессе заимствования слова из одного языка в другой» [8, с. 6]. Так, например, английский язык стал языком-посредником для русского заимствования *лофт*, обозначающего стиль в дизайне интерьеров XX–XXI вв., для которого путем переоборудования чердачных помещений, заброшенных заводов создается жилое или офисное пространство [14]. В английский язык слово вошло из среднескандинавского языка-источника, в котором слово *loft* ‘чердак’ является трансформацией слова *lort* ‘горница’ [15].

В результате проведенного анализа текстов профессионального интернет-дискурса сферы дизайна архитектурной среды, обнаружены заимствования из английского, французского, немецкого, латинского, итальянского, древне-

греческого, датского, японского, азербайджанского и других языков. Из английского языка были заимствованы такие номинации как бендинг, билборд, био-тек, блэкаут, брутализм, даунлайт, джаз, девелопер, дизайн, инсталляция, клумба, контемпорари, кэжуал, панорама, параметризм, пентхаус, редизайн, рум-тур, спа-салон, техно, топиар, фьюжн, фьюзинг, хай-тек, экодизайн и др. Многие номинации были заимствованы в XX–XXI вв.

Например, фитодизайн – направление в декоре помещения, целью которого является «создание эстетического облика помещений с использованием растений... которые призваны подчеркнуть дизайн помещения и его назначение» [16]. Термин заимствован из английского phytodesign ‘фитодизайн’, которое восходит к древнегреческому φύτον ‘растение’ и английскому design ‘проектировать’. Термин фитодизайн зафиксирован в НКРЯ с 1997 г.: «Фитодизайн – научно обоснованный метод использования растений для улучшения среды обитания в искусственных системах» [13].

Достаточно большое количество заимствований пришло из французского языка, основной период заимствования приходится на XIX в.: абажур, авангард, альков, ампир, бассейн, боскет, бульвар, бра, велюр, вуаль, газон, декаданс, декорация, жаккард, жалюзи, интерьер, кабошон, канделябр, каркас, кракелюр, терраса, Туаль де жуи, романтизм, Ренессанс, панно, партер, портьера, прованс, рококо, шале, шенилл, шинуазри и др. Рассмотрим пример.

Канделябр – «подсвечник для нескольких свечей, а также подставка-светильник с несколькими электрическими лампами» [17, с. 330]: «В современном интерьере подсвечники и канделябры все чаще применяются для декора, а не по прямому назначению – освещение помещения. Они станут настоящим украшением любой комнаты, придадут романтичности и элегантности» [18]. Термин произошел от французского *candélabre* ‘украшение в виде торшера, канделябр’ < лат. *candela* ‘свеча’.

Найдены заимствования из других языков. Рассмотрим примеры некоторых из них.

Проект – «разработанный план сооружения, устройства чего-нибудь» [19, с. 628]: «Продумывая проект комнаты для подростка, уделите внимание грамотному зонированию пространства. Для этого используют обои двух или более цветов, разное по яркости освещение, балдахин, кресла-мешки и так далее» [20]. Термин заимствован из немецкого слова *Projekt* ‘проект, план’, восходящего к латинскому *projectus* ‘выступающий, выдающийся вперед’ [19, с. 628].

Мозаикой называют «вид искусства: составление мозаичных картин, орнаментов; рисунок или узор из скрепленных между собой разноцветных ка-

мешков, кусочков стекла, эмали и др.» [19, с. 498]: «Мозаика меняет восприятие интерьера: скрывает недостатки (неровности поверхностей), визуально увеличивает объем комнаты, делает её светлее [21]. Термин вошел в русский язык через посредничество итальянского языка (итал. *mosaico* ‘мозаика’) из средне-латинского *musaicum*, восходящего к латинскому *musivum* ‘мозаичная работа, мозаика’ [19, с. 498].

Шебеке (азерб. *şəbəkə*) – «окна с заполняющими их разноцветными стёклами, создаваемые азербайджанскими народными мастерами из мелких деревянных деталей без клея и гвоздей» [22]: «Но еще на рубеже 1950–1960-х годов им впервые были выполнены реставрационные работы Дворца шекинских ханов – выдающегося памятника архитектуры Азербайджана, в интерьерах которого представлены почти все классические типы композиций шебеке» [23].

Скульптура – классический элемент дизайна интерьера и экстерьера, представляющий собой изделие, созданное с помощью лепки, резьбы или отливки. В интерьере требуется идеальное соответствие скульптуры стилю жилого или общественного помещения, а также ее сочетание с отделочными материалами и декором [24]. Термин *скульптура* является интернационализмом, т. е. известен во многих языках, в том числе и неблизкородственных: в английском *sculpture*, французском *sculpture*, итальянском *scultura*, испанском *escultura*, немецком *Skulptur*, румынском *sculptură*, литовском *skulptūra* и т. д. Все эти слова восходят к латинскому *sculptura*, образованному от *sculpere* ‘вырезать, высекать’. Выявлено, что во многих случаях латинский выступает в качестве языка-источника с участием языка-посредника; например, слово *иллюстрация* заимствовано в русский язык через посредничество немецкого *Illustration* из латинского *illustratio* ‘пояснение’ [19, с. 294].

Таким образом, было проанализировано более 200 иноязычных номинаций сферы «Дизайн архитектурной среды», выявленных методом сплошной выборки из текстов профессиональных интернет-источников. Выявлено, что большинство заимствований пришло из французского и английского языков (из каждого около 33 % от общего количества иноязычных терминов), немецкого (10 %), итальянского (8 %), греческого (5 %), латинского (5 %), японского (4 %), азербайджанского (1 %), датского (1 %). Можно сделать вывод о том, что источниками заимствования являются в основном классические языки: английский, французский, немецкий, итальянский, латинский. Результаты исследования представляют интерес для лингвистов, дизайнеров, студентов специальности «Дизайн архитектурной среды».

Литература

1. Щитова, О. Г. Неисконная экологическая терминология в русском и английском языках / О. Г. Щитова, Т. Н. Ч. Дам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2017. – № 5 (71). – Ч. 3. – С. 170–172.
2. Deniko, R. V. Learning terminology in the Age of Higher Education Internationalization: Problems and Solutions / R. V. Deniko, O. G. Shchitova, D. A. Shchitova, T. Lan Nguyen. – Procedia: Social and Behavioral Sciences, 2016. – 107 p.
3. Shchitov, A. G. Features of the Learning Modular System Moodle Use in Teaching the Russian Language to Russian and Foreign Students at the Higher Education Institution / A. G. Shchitov, O. G. Shchitova, D. A. Shchitova, P. Stasinska, T. C. Chieu Doan. – Procedia : Social and Behavioral Sciences, – 2015. – № 215. – P. 170–175. – URL : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815059686>, свободный (дата обращения: 20.03.2021).
4. Matskevich, N. A. Borrowings in the Contemporary Russian Language of Architectural Space Design / N. A. Matskevich. – Tomsk : Journal of Economics and Social Sciences, 2021. – № 17 – URL: jess.esrae.ru/68-379, свободный (дата обращения: 31.03.2021).
5. Мацкевич, Н. А. Новейшие заимствования в русской терминологической сфере «Дизайн архитектурной среды» / Н. А. Мацкевич, О. Г. Щитова // Наука. Технологии. Инновации : сборник научных трудов в 9 ч. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. гос. тех. ун-та, 2020. – Ч. 8. – С. 727–732.
6. Щитова, О. Г. Лексика сферы информационных технологий в профессиональном дискурсе (на материале русского, английского и вьетнамского языков) / О. Г. Щитова, Т. Лан. Нгуен // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6 (60). Ч. 2. – С. 174–177.
7. Маринова, Е. В. Терминологические обозначения иноязычных слов разных типов и проблема классификации / Е. В. Маринова // Филологические науки : Вестник Челябинского государственного университета. – Вып. 100. – 2016. – №4 (386). – С. 117–120.
8. Щитова, О. Г. Аспекты изучения иноязычной лексики русского языка : методическая разработка / О. Г. Щитова. – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 1996. – 36 с. – Текст непосредственный.
9. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – Москва : Просвещение, 1976. – 543 с.
10. Лексикографический интернет-портал: онлайн-словари русского языка : сайт. – [Б. м.] : 2021 – URL : <https://lexicography.online/etymology/shansky/д/джаз>, свободный (дата обращения: 01.02.2021).
11. Творческий шик интерьеров в стиле джаз : сайт. – [Б. м.] : 2019. – URL : <http://decorstars.ru/stili/sovremennye/tvorcheskij-shik-intererov-v-stile-dzhaz.html>, свободный (дата обращения: 24.03.2021).
12. Стиль джаз в интерьере : сайт. – Москва : 2008–2020. – URL : <https://energy-systems.ru/main-articles/architektura-i-dizain/7449-stil-dzhaz-v-interere>, свободный (дата обращения: 25.03.2021).
13. Национальный корпус русского языка : информационно-справочная система : сайт. – Москва : 2003–2021. – URL : <http://ruscorpora.ru/new/index.html>, свободный (дата обращения: 15.03.2021).
14. Лофт : сайт. – Киев : 2008–2020. – URL : <https://stilys.com/styles/loft>, свободный (дата обращения: 25.03.2021).
15. Мягкий и жесткий лофт : сайт. – Москва : 2019. – URL : <https://domvdorog.ru/myagkiy-i-zhestkiy-loft/>, свободный(дата обращения: 24.03.2021).

16. Что такое фитодизайн : сайт. – Минск : 2016. – URL: <http://flori-da.by/blog/what-phytodesign/>, свободный (дата обращения: 24.03.2021).
17. Словари и энциклопедии на Академике : сайт. – URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/152748>, свободный (дата обращения: 28.03.2021).
18. Канделябры в интерьере: как привнести элегантность и 75+ роскошных решений : сайт. – [Б. м.] : 2017. – URL : <http://happymodern.ru/kandelyabry-31-foto-roskoshnyj-element-v-interere/>, свободный (дата обращения: 24.03.2021).
19. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – Москва : Эксмо, 2006. – 944 с. лишний
20. Проекты комнаты для подростка : сайт. – [Б. м.] : 2016. – URL : <https://www.president-mobility.ru/komnata-dlya-detej/podrostka/proekty-komnaty-dlya-podrostka>, свободный (дата обращения: 28.03.2021).
21. Мозаика в интерьере: возможности зеркального дизайна : сайт. – Москва : 2020. – URL: https://m-strana.ru/design/mozaika-v-interere/?utm_source=copy&utm_medium=direct&utm_campaign=copy_from_site, свободный (дата обращения: 24.03.2021).
22. Карта слов и выражений русского языка : сайт. – [Б. м.] : 2021. – URL : <https://kartaslov.ru/значение-слова/шебеке>, свободный (дата обращения: 25.03.2021).
23. Искусство и символика шебеке : сайт. – Москва : 2014. – URL : <http://www.fondartproject.ru/artprocess/iskusstvo-i-simvolika-shebeke/>, свободный(дата обращения: 25.03.2021).
24. Скульптура в интерьере – концепция размещения : сайт. – Москва : 2018. – URL : <https://interiorno.ru/skulptura-v-interere-kontseptsiya-razmeshheniya/> свободный (дата обращения: 28.03.2021).

**ЛЕКСИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ РАБОТА И ПРАЗДНОСТЬ
В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ РУССКОГО НАРОДА**

**Lexical representation of Work and Idleness concepts
in russian proverbs and sayings**

К. А. Мирскова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. С. Савенко канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: концепты *работа* и *праздность*, этимология, пословицы и поговорки, понятийный слой концепта.

Keywords: work and idleness concepts, etymology, proverbs and sayings, conceptual layer of the concept.

Аннотация. В статье представлен анализ понятийного слоя концептов *работа* и *праздность* в русской фольклорной картине мира посредством работы с толковыми, толково-словообразовательными, тезаурусными и этимологическими словарями. Приводится фрагмент контекстуального анализа паремий с указанием на ассоциативно связанные смысловые признаки концептов, а также паремиологический анализ.

Статья посвящена рассмотрению лексической репрезентации двух взаимосвязанных концептов *работа/праздность* и их места в фольклорной картине мира русского народа на примере пословиц и поговорок. Актуальность темы исследования, во-первых, определяется тем, что два взаимосвязанных концепта *работа* и *праздность* существуют как одни из базовых концептов культуры и являются неотъемлемыми понятиями языкового сознания человека, формируя ценностную национальную концептосферу. Благодаря анализу таких концептов мы можем охарактеризовать особенности трудовой деятельности русских людей и их отношение к безделью.

Во-вторых, актуальность исследования связана и с обращением к пословичному фонду русского языка, который в лингвокультурологии рассматривается в качестве одной из форм фиксации культурно значимых явлений социума.

Материалом для исследования послужили 70 пословиц и поговорок о праздности и безделье, извлечённые приёмом сплошной выборки из словаря

«Пословицы и поговорки русского народа» В. И. Даля и «Словаря русских поговорок и пословиц» под ред. В. П. Жукова.

Проанализировав паремии, мы выявили набор лексических репрезентантов концепта *праздность*, к которым отнесли лексемы разных частей речи и синтаксические структуры, такие как *лень, леность, лентяй, лежень, лежебока, пресная шлея, ленивый, нечего делать, балы точить, нет работы, без дела, лениться, отдохнуть, отнять охоту, безделье* и концепта *работа – труд, дело, ноша, дельце, работа, рукоделье, ретивый, горбатеть, пахать, делать, робить, орать, работно*.

Для анализа понятийного уровня концептов обратимся к данным толковых, толково-словообразовательных, тезаурусных, этимологических и философских словарей. Например, этимологический словарь Г. А. Крылова так объясняет значение слова *праздный*. Это существительное заимствовано из старославянского и восходит к той же основе, что и русское *порожний*. Значение этого слова: без дела или работы, ничем не занятый, ленивый, пустой, бесполезный [1, с. 240].

Тезаурус русской языковой лексики приводит к слову *праздность* синоним *безделье* [2, с. 250].

В новом толково-словообразовательном словаре русского языка под редакцией Т. Ф. Ефремовой слово *праздность* означает бесцельную жизнь, безделье [3, с. 199].

В Словаре русского языка под редакцией А. П. Евгеньевой нет определения слова *праздный*. Рассмотрим значение слова *лень*, поскольку его определяют как синоним *праздности*. В своем первом значении *лень* – «отсутствие желания работать, делать что-либо» [4, с. 263]. Также приводится значение сонливости и вялости. Во втором значении *лень* выступает в роли сказуемого, носящего разговорный характер: «не хочется, нет охоты».

Таким образом, к понятийному ядерному слою концепта *праздность* можно отнести такие семы как *лень, безделье, отсутствие работы*. Периферийные концептуальные признаки *праздности* – бесцельное существование.

В большинстве случаев у русского народа к *праздности* складывалось негативное отношение. В православии проповедуется, что труд всегда награждается милостью нашего Творца, а *праздность* считается одним из смертных грехов: «понеже сама собою *праздность* есть грех, яко противна заповеди Божией: «в поте лица твоего снеси хлеб твой», глаголет Бог Адаму, которая заповедь и нас, сынов Адамовых касается» [5, с. 19].

Очень хорошо показано отношение к *праздности* в устном народном творчестве: сказках, пословицах и поговорках. К примеру, негативно показана-

но желание ничего не делать своими руками в таких сказках как «По щучьему веленью», «Сказка о Василисе Прекрасной», «Крошечка-Хаврошечка», «Про ленивую и радивую». Приведем примеры пословиц, красочно иллюстрирующих негативное отношение к праздности: *У него лень за пазухой гнездо свила; Ленивай да шалопай два родных брата; Скучен день до вечера, коли делать нечего; Нароботался – за ложку берись, а лентяй – без ужина спать ложись; Не то забота, что много работы, а то забота, как ее нет; Без дела жить – только небо коптить* [6, с. 189].

Но в этом отношении всё не так однозначно. Иногда праздность воспринимается не как резко негативная черта, а как часть русского менталитета, как свойство, близкое русскому народу.

Например, в пословицах *Я еще в пеленках, а лень моя была уж с теленка; Ему лень лениться, а не только шевелиться; Шел бы воевать, да лень сабли вынимать; Послал Бог работу, да отнял черт охоту; У бога дней впереди много: наработаемся.*

В этимологическом словаре Г. А. Крылова слово *работа* и *раб* одного корня, поскольку в рабовладельческом обществе обязанность работать ложилась на плечи огромного количества несвободного населения: «*orbota* дало *робота*, в котором в результате аканья "о" заменилось на "а"» [1, с. 270].

В словаре русского языка под редакцией Т. Ф. Ефремовой даются такие определения понятию работа:

- 1) процесс действия;
- 2) итог действия;
- 3) место работы;
- 4) дело как источник дохода;
- 5) готовая продукция;
- 6) качество или способ изготовления [3, с. 196].

Толковый словарь профессора Д. Н. Ушакова приводит следующие определения слова работа: 1) то, чем кто-н. занят, занятие, труд; 2) производственные операции по созданию, сооружению, обработке чего-н.; 3) только мн. числе употребляется в названиях форм принудительного труда с карательной или воспитательной целью; 4) занятие как источник дохода [7, с. 220].

В социологическом словаре под редакцией Г. В. Осипова под работой также подразумевается: 1) нахождение в действии; 2) процесс превращения одного вида энергии в другой; 3) занятие, труд; 4) целенаправленная деятельность; 5) готовое изделие [8, с. 290].

В ядерный слой концепта *работа* мы включили процесс действия, труд, занятие, а к периферийному слою отнесли качество или способ изготовления чего-либо.

Отношение к работе как процессу созидательной деятельности в паремиях двойственное. Чем дольше существует человек, тем больше он набирается опыта, поэтому говорить однозначно, что работа приносит только пользу, невозможно. Рассмотрим сначала положительное отношение к труду.

В трудовых песнях мы можем увидеть, что человек не страшился тяжелой физической работы, а наоборот был готов качественно и добросовестно ее выполнять, как бы сложно ему это не давалось (песни «Дубинушка» и «Бурлацкая»).

Во многих сказках показано, что только благодаря труду можно добиться своей цели и поставленных задач: «Морозко», «Дудочка и кувшинчик», «Сказка о попе и его работнике Балде».

Далее приведем примеры пословиц, которые поощряют работу: *Суди о человеке по его труду; Труд всё побеждает; Труд кормит, а лень портит; Где труд, там и счастье; Воля и труд дивные всходы дают; Без труда жить – только небо коптить; Всякое дело концом хорошо; Маленькое дело лучше большого безделья; Больше дела, меньше слов* [6, с. 206].

Отрицательное отношение к работе часто связано с большим количеством работы, которую необходимо выполнить. Тяжелая работа не доставляет удовольствия, когда она не оплачивается и не приносит пользы. Отрицательное отношение к работе может быть вызвано тем, что она является опасной и наносит вред здоровью людей. Примеры пословиц о негативном отношении к работе: *На мир не наработаешься; У бога дней впереди много: наработаешься; Всех дел не переделаешь; От трудов праведных не нажить палат каменных; Работа молчит, а плеча кряхтят; Из топора не богатеют, а горбатеют; Работа не черт, в воду не уйдет* [6, с. 210].

Таким образом, можно сказать, что с течением времени человеку свойственно менять свое отношение к чему-либо в хорошую или плохую сторону. Труд неразрывно связан с праздностью, поэтому можно говорить о двойственном отношении русского человека как к праздности, так и к работе.

Литература

1. Этимологический словарь русского языка / Под ред. Г. А. Крылова. – Санкт-Петербург : ООО «Полиграфуслуги», 2009. – 432 с. – URL : <https://avidreaders.ru/book/etimologicheskiiy-slovar-russkogo-yazyka.html> (дата обращения: 27.03.21).

2. Тезаурус русской деловой лексики / АБВУУ. – Москва : АБВУУ Software, 2011. – 306 с. – URL : <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/business-vocabulary/index.htm> (дата обращения: 27.03.21).
3. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка / Т. Ф. Ефремова. – 2-е изд., испр. – Москва : Астрель : АСТ, 2000. – URL : <https://gufo.me/dict/efremova#> (дата обращения 27.06. 2021).
4. Малый академический словарь / Под ред. А. П. Евгеньевой. – Москва : Русский язык, 1999. – Т.3. – 612 с. – URL : <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-russkogo-jazyka-v-4-tomah-malyj-akademicheskij-slovar/>(дата обращения: 27.03.21).
5. Введение в Ветхий Завет. Книга Бытия / Под ред. Д. В. Щедровицкого. – Москва : Теревинф, 2016. – 336 с. –URL : <https://azbyka.ru/biblia/?Gen.3:19> (дата обращения: 24.03.21).
6. Пословицы русского народа : сборник В. И. Даля / В. И. Даль. – 4-е изд., стер. – Москва : Русский яз. Медиа, 2009. – 814 с.–URL : <https://vdahl.ru/>(дата обращения 27.03. 2021).
7. Толковый словарь русского языка : В 4 т. / Под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – Москва : ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. – Т. 3. – 752 с. – URL : https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ushakova/tom-3/ushakov-tom-3_0548.htm (дата обращения 27.03. 2021).
8. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. Г. В. Осипова. – Москва : ИНФРА, 1998. – 488. – URL : <https://www.isras.ru/publ.html?id=6556> (дата обращения: 27.03.21).

**РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАВНЫХ ГЕРОЕВ ПОВЕСТИ М. А. БУЛГАКОВА
«СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ» КАК ОТРАЖЕНИЕ ТИПА ИХ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Speech characteristics of the main characters of the novel
«The Heart of a dog» by M. A. Bulgakov as a reflection
of the type of their speech culture**

T. A. Нехай

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
С. М. Карпенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: языковая личность, речевая характеристика, речевой портрет, речевая культура, Михаил Булгаков, «Собачье сердце».

Key words: language personality, speech feature, speech portrait, speech culture, Mikhail Bulgakov, «The heart of a dog».

Аннотация. В статье представлен анализ речевых портретов главных героев повести М. А. Булгакова «Собачье сердце». Исследование проведено с опорой на модель языковой личности Ю. Н. Караулова и классификацию типов речевой культуры О. Б. Сиротининой. Выявлено, что в произведении М. А. Булгакова присутствуют представители как элитарного, так и просторечного типов речевой культуры.

Создавая образ персонажа художественного произведения, писатель наделяет его теми или иными особенностями характера и поведения, а также жизненными целями и установками, которые находят отражение в духовном облике героя, мире его ценностей и идеалов. В связи со становлением антропоцентрической научной парадигмы внимание лингвистов сосредоточено на изучении речевого поведения языковой личности персонажей. Данной проблеме посвящены исследования Н. Е. Сулименко (2003), Т. А. Трипольской (2003), Н. А. Егоренковой (2005), Е. В. Клименко (2006), О. В. Плишиной (2008), В. Е. Замальдинова, (2013), С. Р. Ишмуратовой (2015), Н. Н. Федоровой (2015), С. М. Карпенко (2016), Чж. Цзяна (2016) и др.

Целью данной статьи является анализ речевых портретов персонажей повести «Собачье сердце» с учетом типа их речевой культуры с опорой на модель языковой личности. Под *языковой личностью* понимается «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведённых им текстов с точки зрения использования в этих текстах

системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определённых целей в этом мире» [1, с. 671]. Для анализа мы используем структурную модель языковой личности (далее – ЯЛ) Ю. Н. Караулова, включающую в себя три уровня: *вербально-семантический*, *тезаурусный (когнитивный)* и *мотивационный (прагматический)* [2]. Первый уровень отражает степень владения языком. Он включает словарь и грамматику. В этом случае изучаются словарный запас, грамматические формы слов, нормы построения словосочетаний и предложений. Второй уровень – тезаурусный – анализируется с целью реконструкции языковой картины мира ЯЛ. Способствуют раскрытию этого уровня основные концепты, к которым обращается ЯЛ, прецедентные тексты, фразеологические обороты, используемые ею. Наконец, прагматический уровень предполагает выявление мотивов и целей, устремлений и интересов ЯЛ.

Анализируя речевую культуру персонажей повести «Собачье сердце», мы будем рассматривать как речь персонажей, так и их коммуникативное поведение. Для характеристики персонажей использована типология речевой культуры (далее – РК), предложенная О. Б. Сиротининой [3]. Исследователь выделяет следующие типы РК: *полнофункциональный* (или *элитарный*), *неполнофункциональный*, *среднелитературный*, *литературно-жаргонизирующий*, *обиходный*, *просторечный*, *арготический*, *народно-речевой*. Последние три типа РК находятся за пределами сферы действия литературного языка и функционируют только в устной речи. Для представителей полнофункционального и элитарного типа РК характерно владение всеми функциональными стилями литературного языка, знание и соблюдение языковых, коммуникативных и этических норм, использование в речи прецедентных текстов. Среднелитературный тип РК характеризуется нарушением ортологических, коммуникативных и этических норм, чаще всего возникающих из-за сознательного игнорирования этих норм при очень большой самоуверенности в их знании. Носители обиходного типа РК в любых условиях, в том числе и в официальной обстановке, пользуются только с детства освоенной разговорной речью [там же].

Произведение М. А. Булгакова «Собачье сердце» знаменательно тем, что в нем представлены разные персонажи, речь которых уникальна и разнообразна, что стимулирует интерес к изучению их коммуникативного и речевого поведения и определению типа их речевой культуры. В рамках данной статьи мы ограничимся рассмотрением речевой характеристики главных

героев повести: профессора Преображенского, доктора Борменталья и Шарикова.

Профессор Филипп Филиппович Преображенский является выдающимся хирургом и великим ученым с мировым именем, интересующимся вопросами омоложения организма. Филипп Филиппович – это герой-интеллигент, который способствует просвещению и прогрессу общества и выступает против революции и пролетариата. Уже на основе этих качеств (высокое положение в обществе, авторитет, образование) можно сделать вывод о том, что профессору свойственен высокий уровень общей культуры. Анализ вербально-семантического уровня ЯЛ героя не противоречит данному тезису.

Одним из средств речевой характеристики Филиппа Филипповича является лексика, употребляемая им. Профессор Преображенский использует в своей речи профессиональную и специальную лексику: «– *Я хотел проделать маленький опыт, после того как два года тому назад впервые получил из гипофиза вытяжку полового гормона*» [4, с. 106]. Термины *гипофиз*, *гормон* относятся к медицинской терминологии. Следует отметить, что Филипп Филиппович соблюдает нормы этикета. В его речи встречаются следующие этикетные формулы: формулы благодарности (*благодарю, спасибо вам*), извинения (*извините, виноват, простите*), просьбы (*пожалуйста, пожалуйста, покорнейше прошу, убедительно прошу, попрошу вас подождать, умоляю вас, извольте, благоволите, потрудитесь объяснить*). Наличие вводных слов и конструкций служит украшением речи профессора Преображенского: *сказать по правде, конечно, впрочем, в самом деле, вернее всего, интересно знать, правда, право, одним словом, в свою очередь, в сущности* и др. Профессор использует в своей речи различные тропы и речевые фигуры, которые делают его высказывания образными и более яркими. Например, герой употребляет синекдоху: «*Почему пролетарий не может оставить свои калоши внизу, а пачкает мрамор?*» [4, с. 38]; метонимию: «*Зачем профессора Мечникова разбил?*» [4, с. 43]. В последнем примере имеется в виду, что был разбит портрет с изображением русского биолога. Такое изобразительно-выразительное средство, как эпитет, содержит оригинальную характеристику предмета, отражая отношение говорящего к предмету речи: «*Да я вообще против получения этих идиотских документов!..*» [4, с. 77].

Обращаясь к характеристике тезаурусного уровня ЯЛ профессора Преображенского, отметим знание им немецкого языка, что проявляется в разговоре с Борменталем: «– *Später...* – негромко сказал Филипп Филиппович. – *Gut,* – отозвался ассистент» [4, с. 89]. Профессор неоднократно цитирует строчки из «Серенады Дон Жуана» П. И. Чайковского, независимо от ситуации

общения и характера адресата: «От Севильи до Гренады... в тихом сумраке ночей»; «Р-раздаются серенады, раздается стук мечей!». Из этого следует, что для профессора прецедентными текстами служат классические музыкальные и художественные произведения. Примечательны слова профессора Преображенского, отражающие его отношение к собственной речи: «Я – человек фактов, человек наблюдения. Я – враг необоснованных гипотез. <...> Если я что-нибудь говорю, значит, в основе лежит некий факт, из которого я делаю вывод» [4, с. 37].

Что касается третьего, мотивационно-прагматического уровня, то здесь можно выделить коммуникативно-деятельностные потребности профессора Преображенского, определяемые условиями общения с различными адресатами – подчиненными/пациентами/представителями домоуправления и др. Профессор Преображенский в процессе коммуникации ведет себя уверенно и чувствует свое превосходство над собеседником, что передается, например, благодаря использованию речевого акта совета: «–...Если вы заботитесь о своем пищеварении, мой **добрый совет** – не говорите за обедом о большевизме и о медицине. И – боже вас сохрани – не читайте до обеда советских газет» [4, с. 35]. В. И. Карасик отмечает: «Тот, кто советует, ситуативно наделен статусом вышестоящего; тот, кому дается совет, находится в затруднительном положении; вынужден примириться с ролью нижестоящего, обязан согласиться с констатирующей частью совета...» [5, с. 54]. Прослеживается доброжелательное и уважительное отношение профессора к адресату, передающееся, как уже было сказано выше, с помощью соблюдения этикетных норм, а также посредством использования обращений с положительной коннотацией: *голубчик, мой дорогой, уважаемый доктор*. С целью перевоспитания Шарикова профессор Преображенский использует имплицитно выраженную тактику угрозы, передающуюся при помощи инфинитивов с повелительной семантикой, сопровождаемых восклицательными знаками: «*Не смей!*», «*Молчать!*», «*Перестать!*», «*Не плевать!*» и т. д.

Таким образом, выделенные речевые, когнитивные и коммуникативные особенности профессора Преображенского позволяют сделать вывод о том, что для героя характерен полнофункциональный тип речевой культуры.

Перейдем к рассмотрению речевого портрета доктора Борменталья – ассистента и ученика профессора Преображенского. Иван Арнольдович Борменталь – молодой мужчина, врач, как и Филипп Филиппович. На протяжении всей повести между двумя персонажами прослеживаются доверительные и уважительные взаимоотношения, что характеризует мотивационный уровень ЯЛ Борменталья. Он предан своему учителю, почтительно обращается

к нему: *дорогой Филипп Филиппович, дорогой учитель*. Несмотря на статусное неравенство, доктор Борменталь иногда не стесняется делать замечания профессору: «– *Вы слишком мрачно смотрите на вещи, Филипп Филиппович, – возразил красавец-тяпнутый, – они теперь резко изменились*» [4, с. 37]; «– *Контрреволюционные вещи вы говорите, Филипп Филиппович, – шутливо заметил тяпнутый, – не дай бог вас кто-нибудь услышит*» [4, с. 41]. Для коммуникативного поведения данного персонажа характерно использование тактики комплимента и тактики обвинения по отношению к профессору Преображенскому и Шарикову соответственно. Первая является реализацией вербальной стратегии «управление дистанцией», а с помощью второй осуществляется стратегия дискредитации. Стратегия дискредитации возникает вследствие разграничения «своих» и «чужих». Основной коммуникативной задачей тактики обвинения и оскорбления является информирование об отрицательной оценке. «Однако обвинение отличается от оскорбления тем, что не предполагает намерения унижить, уязвить, выставить в смешном виде» [6, с. 161].

«– *Шариков, скажите мне, пожалуйста, – заговорил Борменталь, – сколько времени еще вы будете гоняться за котами? Стыдитесь! Ведь это же безобразие! Дикарь!*» [4, с. 85]. В приведенном примере доктор Борменталь осуществляет коммуникативную тактику обвинения при помощи непосредственной негативной характеристики Шарикова. Доктор Борменталь употребляет экспрессивно-оценочную лексику, имеющую отрицательную коннотацию. Так, он называет Шарикова *дикарем* (*дикарь* – «1. Человек, находящийся на ступени первобытной культуры (устар.)» [7, с. 209]), чтобы подчеркнуть неприемлемость поступка Шарикова для обычного человека. В результате коммуникативной тактики обвинения происходит коммуникативная неудача для говорящего (т. е. для доктора Борменталья), поскольку обвиняемый начинает оправдываться вместо признания своей вины.

Рассмотрим тезаурусный уровень ЯЛ доктора Борменталья. Дневник истории болезни Шарикова, который вел Борменталь, показателен в том плане, что демонстрирует владение доктором регистрами официально-делового и научного стилей. Приведем пример: «*25 декабря. Вновь ухудшение. Пульс еле прощупывается, похолодание конечностей, зрачки не реагируют. Адреналин в сердце, камфара по Преображенскому, физиологический раствор в вену*» [4, с. 59]. Борменталь, как и профессор Преображенский, использует в речи медицинские термины. Особенностью доктора Борменталья также является владение немецким языком, вследствие чего можно сделать вывод о высокой речевой культуре данного персонажа.

Полиграф Полиграфович Шариков также является одним из центральных героев повести. Шариков – результат научного эксперимента, то есть проведенной профессором Преображенским операции, заключающейся в пересадке человеческих органов (семенных желез и гипофиза) собаке. Донором органов оказывается молодой гражданин Клим Чугункин, умерший накануне операции. Формированию речи Шарикова поспособствовала, во-первых, его прежняя жизнь – будучи псом, ему приходилось слушать только уличную речь и читать вывески на магазинах; во-вторых, низкая речевая культура донора.

В рамках когнитивного уровня ЯЛ Шарикова можно выделить концепты, относящиеся к мышлению собаки. Так, во внутренней речи пса Шарика репрезентируются такие концепты, как *уличное пространство (помойка, сорный ящик, парадный ход под лестницей, собачья лечебница, подворотня, столовая)* и *собака (собачий дух, ум собачий, собачье долготерпение, собачья сказка, ни пса не видно)*. Также можно отметить тематические группы глаголов со значением действия, которое совершает собака: *вою, обожру, калошу лизать, налижешься, поползу на животе, лакать, лопать, кусануть, тяпнуть*; и со значением действия, направленного на животное: *бить, драть, пинать, подманивать*. Большинство проиллюстрированных лексических единиц имеет сниженную окраску.

Речь Шарикова не насыщена яркими изобразительно-выразительными средствами, из всех функциональных стилей речи он использует в основном разговорный: «– Да что вы все... То не плевать. То не кури. Туда не ходи... Что уж это на самом деле? Чисто как в трамвае. Что вы мне жить не даете?!» [4, с. 71]. Герой крайне неуважительно относится к тем, кто выше его по статусу, называя Ивана Арнольдовича по фамилии, профессора – *напашей*, молодую девушку Зину – *Зинкой*. В речи героя присутствуют просторечные лексические единицы (*шабаш, окаянный, сволочь, слопал, морда, раскокал*), разговорные лексемы (*ябедничает, ладно*), также встречаются речевые ошибки, например: «– На **польты** пойдут, – ответил Шариков, – из них белок будут делать на рабочий кредит» [4, с. 114]; «Ухватили **животную**, исполосовали ножиком голову, а теперь гнушаются» [4, с. 71]. Выше-сказанное позволяет сделать вывод о том, что Шариков является представителем просторечного типа РК, находящегося за пределами литературного языка.

Таким образом, опираясь на модель языковой личности, представленную в монографии Ю. Н. Караулова, и учитывая типологию речевой культуры, предложенную О. Б. Сиротининой, нами были охарактеризованы речевые

портреты главных героев повести «Собачье сердце». Анализируя речь персонажей, мы рассматривали лексику, используемую ими, соблюдение языковых, коммуникативных и этических норм, характерные для них прецедентные тексты, а также коммуникативное поведение. Результаты проведенного исследования показывают, что в произведении М. А. Булгакова присутствуют представители как элитарного, так и просторечного типов речевой культуры.

Литература

1. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : Большая российская энциклопедия ; Дрофа, 1997. – 722 с.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : Наука, 1987. – 261 с.
3. Сиротинина, О. Б. Речевая культура / О. Б. Сиротинина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2006. – С. 343–347.
4. Булгаков, М. А. Собачье сердце : [сборник] / М. А. Булгаков. – Москва : Издательство АСТ, 2019. – 352 с.
5. Карасик, В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
6. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Москва, 2008. – 288 с.
7. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – Москва : ООО «Издательство Оникс» : ООО «Издательство “Мир и Образование”», 2005. – 1200 с.

**ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПОКОЛЕНИЙ В РАССКАЗЕ Д. РУБИНОЙ
«ДОМ ЗА ЗЕЛЕННОЙ КАЛИТКОЙ»**

**The problem of the relationship between generations in the story of D. Rubina
«The house behind the green gate»**

T. A. Hexay

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Ю. О. Чернявская, канд. филол. наук

Ключевые слова: современная русская литература, Дина Рубина, «Дом за зеленой калиткой», мифопоэтика, отношения между поколениями.

Key words: modern Russian literature, Dina Rubina, «The house behind the green gate», mythopoetics, intergenerational relations.

Аннотация. В ранних рассказах Дины Рубиной раскрываются «вечные темы», одной из которых выступает проблема «отцов и детей». Анализ мифопоэтических образов и мотивов позволяет выявить архетипическую основу конфликта поколений в рассказе «Дом за зеленой калиткой».

Дина Рубина является известным израильским автором, пишущим по-русски; лауреатом многочисленных литературных российских и зарубежных премий. Писательницу справедливо называют классиком современной русской прозы. Литературоведы отмечают: в ранних рассказах Д. Рубиной поднимаются «вечные темы», что позволяет включать ее произведения малых жанров в школьную программу по литературе и рассматривать их в сравнении с классическими художественными текстами. В связи с этим внимание исследователей направлено прежде всего на анализ произведений Д. Рубиной в методическом аспекте (Крапивина А. В., 2013 [1]; Букарева Н. Ю., 2016 [2]; Скурлатова М. Е., 2018 [3] и др.). Однако в данных работах рассказы израильской писательницы рассматриваются с формальной точки зрения – через изучение композиции и субъектной организации малых произведений Д. Рубиной.

Одной из «вечных проблем», поднимаемых Д. Рубиной, выступает проблема взаимоотношения между поколениями, что находит яркое воплощение в рассказе «Дом за зеленой калиткой» (1979). Цель настоящей статьи –

выявить, используя мифопоэтический метод, как проблема «отцов и детей» влияет на личность ребенка.

В основе произведения «Дом за зеленой калиткой» лежит обыденный реалистичный сюжет: восьмилетняя героиня берет уроки фортепиано на дому у своей учительницы. Однако при глубоком изучении сюжетной ситуации рассказа обнаруживается его мифопоэтическая основа. Так, совершенно очевидна связь произведения Д. Рубиной с библейским сюжетом о грехопадении. В рассказе «Дом за зеленой калиткой» эквивалентом библейского запретного плода служит губная помада. Подобно Еве из библейской истории, героиня рассказа – девочка – оказывается грешницей, поскольку крадет у учительницы несколько флаконов с губной помадой, однако сам факт кражи героиней не осознается. Категория пространства в обоих сюжетах представлена образом сада – Эдемский и виноградный сад. Исследователи утверждают, что образ райского сада амбивалентен: «это символ безмятежного существования в Эдеме и одновременно место искушения и грехопадения человека, утраты им Божественной гармонии бытия» [4, с. 148]. Помимо этого, сад в мифопоэтике тесно связан с темой смерти, проецирующейся на ряд мотивов умирания и воскресения. В рассказе Д. Рубиной сад описывается как таинственное, сакральное место: *«Толкнув изумрудно-зеленую калитку, я попала во двор, который нес на себе отпечаток некой тайны. Здесь даже в самые знойные дни было прохладно и тенисто. Весь двор поверху перекрывали густо разросшиеся виноградные лозы»* (здесь и далее выделено мной – Т.Н.) [5, с. 17]. Внутри загадочного двора находится *«маленький, в две комнаты, с застекленной терраской дом, в котором жила учительница с мужем»* [5, там же].

Семантика заглавия рассказа отсылает к ограниченности двух пространств – дома и внешнего мира. Согласно Ю. М. Лотману, граница в контексте культуры выполняет две взаимосвязанных функции. Во-первых, она ограничивает проникновение чужого, сохраняя идентичность культуры. Граница является фильтром, который пропускает одну информацию и отсеивает другую. Во-вторых, граница адаптирует поступающую извне информацию, перерабатывая «внешнее» во «внутреннее». [6, с. 188]. Граница «постоянно пересекается вторжениями из внесемиотической сферы, которые, врываясь, вносят с собой динамику, трансформируют само пространство, хотя одновременно сами трансформируются по его законам» [7, с. 102]. Атрибутами границы в анализируемом произведении выступают *зеленая калитка* и *зарешеченное окно*. Они играют роль границы между закрытым, закончен-

ным, изведанным пространством, «своим» (Ю. М. Лотман) и противоположным – открытым, неизведанным, «чужим» пространством.

В «чужом» для восьмилетней героини пространстве происходит обряд инициации. Джеймс Фрэзер в «Золотой ветви» говорит о практике обрядов инициации для юношей, достигших половой зрелости у первобытных племен [8, с. 498]. Эти обряды чаще всего сводились к «умерщвлению» и «воскресению» юношей. «Обряды инициации, состоящие в имитации смерти и воскресения, по существу, сводились к обмену жизненной энергией (или душой) между человеком и его тотемом» [8, там же]. В. Я. Пропп также отмечает: «Предполагалось, что мальчик во время обряда умирал и затем вновь воскресал уже новым человеком – так называемая временная смерть. <...> Воскресший получал новое имя, на кожу наносились клейма и другие знаки пройденного обряда» [9, с. 39].

Возникает необходимость в рассмотрении актантной модели В. Я. Проппа, согласно которой выделяется 7 действующих лиц, присутствующих в сказке, каждому из которых присущ определенный круг действий: 1) антагонист (вредитель); 2) даритель (снабдатель); 3) помощник; 4) царевна (искомый персонаж) и ее отец; 5) отправитель; 6) герой; 7) ложный герой [10, с. 73]. Рассмотрим, как реализуется схема литературоведа в произведении. Родители восьмилетней девочки представляют собой **отправителей** – они заставляют дочь заниматься музыкой. Взрослая рассказчица сравнивает свои детские впечатления с *чувством обреченности*: «Уж очень мама хотела этого. К тому же мы успели купить инструмент, а бросить занятия при стоящем в доме инструменте было **кощунством**. Мне передавался мамин **священный ужас перед торчащим без дела инструментом** <...>» [5, с. 16]. Выделенные слова несут в себе религиозную семантику. **Героем** по модели В. Я. Проппа, таким образом, является девочка. Она отправляется в дом учительницы, однако никакого запрета со стороны отправителей не накладывается (например, «не кради»), поэтому впоследствии девочка не понимает, почему ее поступок учительница оценивает как воровство. Учительница выступает в функции **антагониста (вредителя)**, поскольку является невольной искусительницей. Мотив искушения вводится благодаря описанию процесса окрашивания губ: «Она это делала **с аппетитом**. <...> учительница вздыхала, протягивала к окну белую ватную руку и, достав из-за решетки патрон с губной помадой, приступала. <...> **священнодействуя над губами** – то округляла их бубликом, закрашивая углы рта, то сочленяла, старательно вымазывая верхнюю губу о нижнюю» [5, с. 16]. Автор

останавливается на описании рта учительницы с целью показать, что героиня хочет «съесть» девочку.

С другой стороны, в образе учительницы ясно выявляется облик Яги, которая в волшебной сказке выполняет функцию **дарителя-помощника**. В. Я. Пропп говорит о непосредственном отношении Яги к обряду инициации. Ученый отмечает пограничность Яги, так как она охраняет вход в царство мертвых и сама наделена признаками трупа [9, с. 52]. Помимо этого, ее образ характеризуется такими свойствами, как властность, материнство (Яга – хозяйка и мать лесных зверей), ярко выраженная женственность и слепота. Последняя черта облика Яги имеет большое значение относительно анализируемого рассказа. В. Я. Пропп отмечает: «слеп человек не сам по себе, а по отношению к чему-нибудь» [9, с. 54]. Так, учительница «слепая» по отношению к поступку маленькой героини, ей неизвестны мотивы девочки, приведшие ее к его совершению. Учительница считает поступок героини грехом. У нее отсутствует понимание того, что она наносит ребенку непоправимый вред, который негативно скажется на будущей жизни героини.

В системе персонажей важную роль играет муж учительницы – Петр Матвеевич. Он также выполняет функции двух действующих персонажей, соединяя в себе роль **добротного искусителя** и **дарителя**. Каждый раз, когда девочка после окончания занятий выходит из дома учительницы, он дает ей гроздь винограда. В рассказе прямо указывается на *«факт дарения»*. Очевидно, что Петру Матвеевичу имплицитно запрещено со стороны жены дарить виноград девочке: *«Муж моей учительницы, почему-то воровато оглянувшись на зарешеченное окно комнаты, молча хватал меня за руку и совал большую виноградную кисть»* [5, с. 17]. Он, в свою очередь, также искушается и нарушает запрет – дарит кисть винограда девочке, чтобы заполнить *«тоску бездетности»*. Видимо, этим объясняется *«смутное чувство общности»* девочки с Петром Матвеевичем. Само дарение винограда и его поедание девочкой повторяется циклично, вследствие чего стоит обратиться к интерпретации еды в мифологическом сознании. Как отмечает О. М. Фрейдберг, «с едой <...> связано представление о преодолении смерти, об обновлении жизни, о воскресении» [11, с. 63]. Виноград можно трактовать как вино, которое являлось обязательной частью религиозного обряда – литургии [11, с. 52]. Вино выдавалось за кровь Христа, в результате чего происходило «причащение», евхаристия.

Когда «преступление» девочки раскрывается, ее гораздо больше волнует то, что она соврала учительнице. Острое ощущение лжи и негативное отношение девочки к этому пороку мы видим еще в начале произведения, когда

описывается поездка героини на трамвае: *«Пассажиры смеялись и брали билеты. И никто, казалось, никто, кроме самого кондуктора да еще меня, не замечал эту подлую, низкую игру, это издевательство над людьми и презрение к ним»* [5, с. 17]. Инициация происходит, когда учительница называет действие девочки кражей, воровством. Только в этот момент героиня осознает, что совершила грех, она становится взрослой. Имитация смерти в первобытном обществе создавалась за счет нанесения увечий на тело юноши. В произведении учительница уподобляется рыси, готовой напасть на девочку. Кроме этого, автор впервые вводит в рассказ прием диалогизации: учительница задает маленькой героине колкие вопросы и делает замечания, вследствие чего девочка ощущает в себе внутренние, психологические изменения: *«Но в тот момент я ничего не могла объяснить себе, только чувствовала, что начинает происходить что-то очень тяжкое и неприятное»* [5, с. 19]. Девочка уходит из дома учительницы новым человеком, с клеймом «воровка».

Важно рассмотреть путь восьмилетней героини от своего дома к учительнице и обратно, который сопоставляется со сказочным элементом – переправой. В. Я. Пропп подчеркивает, что «все виды переправы указывают на единую область происхождения: они идут от представлений о пути умершего в иной мир, а некоторые довольно точно отражают и погребальные обряды» [9, с. 171]. Помимо этого, сказка пропускает момент движения. Оно никогда не обрисовывается подробно, упоминается лишь вскользь. Подобным образом показан путь девочки на трамвае, преодолевающим несколько остановок. Однако после инициации героиня идет до дома пешком, ее путь изображается детально, причем не столько путь внешний, пространственный, сколько путь душевный, внутренний. Автор использует такой прием с целью передать мысли, чувства и переживания ребенка, прошедшего негативный обряд посвящения.

Таким образом, возникновение проблемы «отцов и детей» в рассказе Дины Рубиной «Дом за зеленой калиткой» обнаруживается в тесной взаимосвязи с мифологическими представлениями. Ребенок, пересекая границу, попадает в мир «чужих», где происходит обряд посвящения, контролируемый взрослыми. При этом инициация является негативной для девочки в силу «слепоты» учительницы и ее антагонистической функции. Она навешивает на девочку ярлык грешницы, с которым восьмилетняя героиня будет бороться до самой юности. После инициации девочка становится новым человеком, необратимо трансформируется ее личность. В результате действия учительницы девочка обнаруживает «страшной силы заряд презрения к себе». Автор

адресуется к взрослой аудитории, напоминая о хрупкости сознания ребенка, о том, что взрослым следует быть внимательнее по отношению к поступкам и поведению детей, и необдуманные обвинения могут нанести непоправимый вред.

Литература

1. Крапивина, А. В. «Вечная тема» в прозе XXI века: материалы к уроку в 11 классе / А. В. Крапивина // Уральский филологический вестник. Серия: Драфт: Молодая наука. – № 5. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2013. – С. 235–243.
2. Букарева, Н. Ю. Повествовательная организация рассказов Д. Рубиной 1980-х годов / Н. Ю. Букарева // Верхневолжский филологический вестник. – № 1. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2016. – С. 138–142.
3. Скурлатова, М. Е. Охудожественных достоинствах прозы Дины Рубиной – юным читателям / М. Е. Скурлатова // I international scientific specialized conference «international scientific review of the problems of philology, cultural studies and art history». – Boston : problems of science, 2018. – С. 13–16.
4. Топкина Н. Е., Рябцева Н. Е. Образ сада в русской поэзии второй половины XX века и в русском фольклоре / Н. Е. Тропкина, Н. Е. Рябцева // Проблемы истории, филологии, культуры. – № 4 (30). – Магнитогорск, 2010. – С. 144–150.
5. Рубина, Д. И. При чем тут девочка? / Д. И. Рубина // На солнечной стороне. – Москва : Эксмо, 2020. – С. 16–22.
6. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история : монография / Ю. М. Лотман. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – 464 с.
7. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2010. – 704 с.
8. Фрэзер, Дж. Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии: В 2 т. Т. 1: Гл. I-XXXIX / Пер. с англ. М. К. Рыклина // Боги и ученые. – Москва : ТЕРРА – Книжный клуб, 2001. – 528 с.
9. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп // Научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. – Москва : Издательство Лабиринт, 2000. – 336 с.
10. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки / В. Я. Пропп // Научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. – Москва : Издательство Лабиринт, 2001. – 192 с.
11. Фрейденберг, О. М. Поэтика сюжета и жанра / О. М. Фрейденберг // Подготовка текста, справочно-научный аппарат, предварение, послесловие Н. В. Брагинской. – Москва : Издательство Лабиринт, 1997. – 448 с.

**ИЗУЧЕНИЕ КОНЦЕПТА ПРАВДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Study of the truth concept in russian language lessons as part
of the project activities of secondary school students**

Е. А. Новикова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. С. Савенко, канд. филол. наук

Ключевые слова: концепт, проект, проектная деятельность.
Key words: concept, project, project activity.

Аннотация. В статье рассматривается понятие *проектная деятельность* и описываются формы проекта, которые можно использовать на уроках русского языка. Представлена разработка рабочей программы, в рамках которой предлагается рассмотрение понятия *правда* на материале паремий и фразеологизмов и которая ориентирована на развитие культурной и коммуникативной составляющей, а также на приобретение умений и навыков работы с текстом у учащихся. Приводятся результаты проведенного среди учащихся 5-х классов лингвистического эксперимента, направленного на выявление степени осознания понятия *правда* и степени его представленности в языковом сознании ученика.

Актуальность настоящего исследования заключается в необходимости организации проектной деятельности учащихся 5-х и 6-х классов в рамках изучения концепта *правда* на занятиях по русскому языку в средней общеобразовательной школе. Концепт *правда* связан с этической и духовной составляющей русской культуры, и его изучение способствует развитию нравственных качеств учащихся. Проектная деятельность, направленная на изучение этого концепта, на наш взгляд, способствует формированию у учащихся ценностной картины мира. Кроме того, такая деятельность как проект привлекает учащихся к творческой и исследовательской работе с целью обучения навыкам анализа художественного текста, семантико-контекстологического анализа, основам концептуального анализа.

Организация и введение проектной деятельности в образовательных учреждениях позволит учащимся самостоятельно ставить перед собой определенную цель, последовательно реализовывать её при выполнении

конкретных задач, а также даст возможность творчески мыслить и создавать собственный продукт.

Создание проекта, который непосредственно будет связан с изучением концепта *правда*, способствует, по нашему мнению, формированию у учащихся духовно-нравственных ценностей посредством обращения к русскому языку.

Таким образом, для духовно-нравственного воспитания и развития личности считаем необходимым изучение концепта *правда* в такой деятельности как проект.

Цель статьи заключается в рассмотрении модели проектной деятельности учеников средних классов, связанной с изучением концепта *правда* на уроках русского языка.

В статье Т. М. Чередниченко «Использование методов проектов при обучении школьников русскому языку» упоминается о том, что в настоящее время, ориентируясь на ФГОС, каждый ученик обязан самостоятельно формулировать цели, находить пути их реализации, самостоятельно искать информацию, а также оценивать свои достижения по определённому исследованию. В понимании Т. М. Чередниченко суть проектной деятельности заключается в том, чтобы учащиеся научились самостоятельно приобретать исследовательские навыки и умения, формулировать проблемы, осуществлять сбор и обработку информации, проводить эксперименты и анализировать полученные результаты. Также особенностью проектной деятельности является развитие творческих способностей и логического мышления, объединение знаний, приобретённых в ходе учебной работы, и приобщение к жизненно важным проблемам.

По мнению исследователя, тема проекта должна быть интересна прежде всего ученику, однако при этом не стоит предлагать учащимся список готовых тем. Оптимальный вариант – предложение учителем определённой проблемы, которую ученик может домыслить и переформулировать для формирования своей темы по проектной деятельности [подробнее см. 1, с. 60].

Автор перечисляет ряд возможных проектных продуктов: мультимедийный продукт, научные или учебные материалы, публицистические материалы, нормативные документы, творческий продукт, мероприятие [1, с. 61].

К. С. Сотова в своей работе «Проектная деятельность как средство развития языковой личности учащихся 5-6 классов на уроках русского языка» подчёркивает, что данный метод проектов необходимо использовать на уроках русского языка, поскольку он помогает учащимся осознать русский язык как язык познания и выражения идей, а также учит принимать идеи и мнения

других людей. Этот метод может развить в учащихся языковые способности и в целом сформировать языковую личность. Автор статьи полагает, что на уроках русского языка пятиклассники и шестиклассники с большим удовольствием и повышенным интересом могут создавать проекты: учащиеся осуществляют знакомство с лингвистическими терминами, опираясь на Интернет-ресурсы и словари, формируют навыки работы с разными видами словарей, анализируют различные тексты, разрабатывают анкеты и проводят опросы, собирают и готовят материалы с целью защитить свои проекты, что способствует развитию устной и письменной речи учащихся и в целом языковой личности [2, с. 322].

М. А. Бондаренко в своей статье «Формирование навыков проектно-исследовательской деятельности на уроках русского языка» отмечает значимость проектной технологии в организации учебной деятельности [3, с. 24]. По словам автора, погрузить учащихся в работу над проектом является сложной задачей, поскольку для учеников сам процесс данной деятельности представляется скучным. Для разработки проекта учащимся нужно пройти целый ряд подготовительных этапов: этап накопления, сбор материалов (поиск источников информации и их отбор); внимательное прочтение, анализ, сопоставление, тщательная фиксация использованных текстов. М. А. Бондаренко считает, что нужно привлечь школьников к данной работе с помощью, например, использования различных занимательных и игровых упражнений, даже выходящих за пределы предмета; организации конкурса на лучший список литературы (учебная инструкция может быть выполнена формально как деловой документ или даже как учительно-шутливая рекомендация); проведения агитационного похода, включающего в себя различные речовки, плакаты, стихи в стиле рэп и рекламные тексты, и подобное [3, с. 25].

Автор акцентирует внимание на 5 классе и говорит о начальном этапе формирования навыков данной работы над проектом. В начальный этап входит знакомство с понятием «проект» (как отмечается исследователем, судя из опыта, учащиеся не знакомы с этим понятием); в ходе работы с этим понятием учащимся предлагается обратиться к различной литературе: энциклопедиям, словарям, публикациям в периодических изданиях и учебной литературе.

М. А. Бондаренко видит следующую цель для обучающихся пятого класса – накопить первоначальный опыт по проектной работе у учеников.

На следующем этапе учащимся предлагается познакомиться с понятием эксперимента, его организацией и проведением, и с понятием гипотезы. В проектной деятельности учащиеся выявляют описательные и сопоставительные методы исследования, приёмы наблюдения, обобщения

и классификации. Главное, что весь этот материал используется постепенно, без торопливости, поскольку нужно, чтобы все знания усвоились учащимися. Полученный материал расширяется, углубляется и применяется благодаря различным творческим заданиям и занимательным упражнениям с целью повысить мотивацию учеников к выполнению проектно-исследовательских работ.

Таким образом, обращение к проекту как форме внеурочной работы на занятиях по русскому языку помогает развивать в учениках исследовательские навыки, формировать умения находить нестандартные решения поставленных задач, самостоятельно планировать алгоритм работы, анализировать достигнутые результаты, оценивать свой вклад в работу и воплощать творческий подход.

Нами была разработана рабочая программа «Проектная деятельность учащихся 5-х и 6-х классов по изучению концепта *правда* на уроках русского языка». Курс внеурочной деятельности ориентирован на развитие культурной и коммуникативной составляющей, а также на приобретение умений и навыков работы с текстом у учащихся. Данный курс предполагает подробное изучение концептов «*правда*» и «*ложь*», осуществляет знакомство с понятиями «*фразеологизм*», «*пословица*», «*поговорка*» и их структурой. Курс направлен на формирование лингвистической, культуроведческой и коммуникативной компетенции и позволяет обучающимся овладеть навыком семантического, контекстологического, компонентного анализа паремий и фразеологизмов, содержащих в своей структуре понятия «*правда*».

Понятия «*правда*» и «*ложь*» всегда будут актуальны в нашей жизни, поскольку составляют основу деловых, дружеских и семейных отношений. Благодаря этому курсу учащиеся научатся понимать семантику различных паремий и фразеологизмов, включающих данные понятия, узнают историю происхождения и становления пословиц, поговорок, идиом о правде и лжи, а также научатся грамотно писать и говорить. Содержание курса включает в себя следующие разделы:

Раздел 1 Фольклор среди нас

1. Пословица и поговорка – что это такое? (1 ч.)

Просмотр различных видеороликов о *пословицах* и *поговорках* с целью выявления их отличий на конкретных примерах. Отличия пословицы от поговорки рассмотрены в раздаточных материалах.

2. Понятие фразеологизм. В чём его особенность? (2 ч.)

Приводятся примеры фразеологизмов, которые часто встречаются в нашей речи, выявляется их значение и особенности употребления. Учащимся

предлагается для просмотра и дальнейшей работы презентация, где представлены различные картинки, по которым нужно определить (угадать), какой именно фразеологизм зашифрован.

3. Пословица. Поговорка. Фразеологизм. Сходства и различия. (2 ч.)

Подробный разбор структуры пословицы, поговорки и фразеологизма.

Раздел 2 Понятие правда, его толкование и характеристика

1. Сила в правде. Понятие правда. (2 ч.)

Рассмотрение этимологии и семантики слова *правда*. Индивидуальная работа с толковыми, этимологическими и словообразовательными словарями. Изображение таблицы на доске. В таблицу нужно вписать информацию об истории возникновения данного слова, а также вписать его однокоренные слова.

3. Правда - это хорошо? (2 ч.)

Проводится небольшой опрос учеников, в ходе которого выявляются ассоциации обучающихся на слово *правда*, уточняется степень понимания этого понятия, а также наличие ситуаций или примеров из жизни, связанных с *правдой*.

Раздел 3 Интересно, познавательно и полезно

1. Тренинг «Ассоциации» (1 ч.)

Ребятам предлагается назвать ассоциации на слово «команда». Учащиеся берут ручку и бумагу. Их задача заключается в том, чтобы они отреагировали на слово и быстро записали свои образы. Данный тренинг является важным, поскольку помогает выстроить хорошие отношения между участниками группы.

2. «Объясни значение» (1 ч.)

Использование пословиц, поговорок и устойчивых выражений с понятием *правда* с целью выявления их правильного значения и интерпретации учащимися. Главная задача состоит в том, чтобы ученик верно понимал смысл пословиц и поговорок и в будущем мог их использовать в речи. Также данные знания способствуют расширению кругозора учащихся и их духовно-нравственному развитию.

3. «Найди пару» (2 ч.)

Задание на соответствие. В левом столбике приводится список устойчивых выражений и паремий, а в правом – разные значения. Задача учащихся состоит в умении верно соотносить выражения со значениями.

4. «Найди одинаковое и противоположное значение» (2 ч.)

Суть этого задания заключается в поиске пословиц, поговорок и фразеологизмов с одинаковым и противоположным значением.

5. *«Исправить нельзя оставить» (1ч.)*

Смысл задания заключается в том, чтобы ученики могли осознать, нужно ли исправлять какое-либо слово в поговорках или во фразеологизмах.

Например: *«Правда глаза грызёт»*, тогда как верный вариант: *«Правда глаза колет»*.

6. *«Быть грамотным – залог успеха!»*

Предлагаются конкретные пословицы, поговорки и фразеологизмы, содержащие понятие *правда*. В них пропущены буквы, недостающие знаки препинания. Также учащиеся должны выписать слова, в которых букв больше, чем звуков, и выделить грамматические основы.

Цель: дать необходимые правила учащимся, научить правильно владеть информацией и, следовательно, не допускать орфографических и пунктуационных ошибок.

7. *«Продолжи пословицу, поговорку и устойчивое выражение» (2 ч.)*

Известные поговорки и устойчивые выражения нужно продолжить с целью понимания уровня знаний учащихся.

8. *«Знаешь ли ты?» (2 ч.)*

Проводится викторина с шуточными элементами на знание выражений. Групповая работа. Каждая группа получает баллы за правильный ответ.

9. *«Придумай сам» (1 ч.)*

Задание предполагает индивидуальную работу. Каждый ученик создаёт свои выражения, связанные с понятием *правда*, затем сам объясняет их смысл.

Цель: предоставить учащимся возможность выявить творческие способности и реализовать их в создании собственного продукта.

10. *«Вот это шедевр!» (4 ч.)*

Изобретение своего продукта (словарь, включающий в себя поговорки и фразеологизмы собственного сочинения).

Данный вид работы помогает раскрыть в ребёнке творческий потенциал, который проявляется в наличии фантазии, задумки.

Раздел 4. Правда для меня ...

1. Составление кластера по теме: *«Роль правды в моей жизни» (3 ч.)*

С помощью этого задания учащиеся закрепляют своё личное понимание этого слова. Возможно, в сознании учащихся во время работы на данных за-

нениях могло изменяться понимание правды, сформироваться иная оценка данного понятия.

2. Рефлексия (1 ч.)

Подведение итогов работы. Выявление у учащихся мнений и впечатлений о курсе внеурочной деятельности.

3. Заключение. (1 ч.)

Благодарность учащимся за проделанную успешную работу.

Прощание с курсом. Добрые пожелания друг другу.

В 2020 году в ходе исследования был проведён лингвистический эксперимент с учащимися 5-го класса с целью определить понятийный и ассоциативный слой концепта *правда*. Также были выявлены жизненные ситуации, связанные с данным понятием, которые учащимся удалось пережить. В данном лингвистическом эксперименте принимали участие 65 информантов.

Результат лингвистического эксперимента показал, насколько хорошо владеют данным понятием учащиеся.

Среди ответов учеников 5-х классов самыми частотными определениями понятия *правда* были следующие: *не врать* (12 реакций); *честность* (11 реакций); *правдивое высказывание* (8 реакций); *на самом деле* и *правдивость* (по 6 реакций); *не скрывать, согласие слова и дела* (по 4 реакции); *искренность, доверие, истина, не обманывать* (по 3 реакции); *правильно, верность* и *что-то хорошее* (2 реакции). Остальные реакции на слово-стимул *правда* являются единичными: *действительность, правосудие, иногда приятное чувство, приятное, настоящее, сила, уважение, добро, обещание*.

Рассматривая ассоциации на концепт *правда*, были выявлены следующие ответные реакции: *доверие, доброта, добрый человек* (добро, которое не всегда приятно) (по 5 реакций); *честность* (4 реакции); *дружба (крепкая дружба)* (3 реакции); *радость* и *счастье* (по 2 реакции). Важно отметить, что некоторые учащиеся размышляли нестандартным путём. Так, их первая ассоциативная реакция на слово-стимул *правда* – это *зелёный цвет* (3 реакции).

У всех остальных респондентов были индивидуальные ассоциации: *правдивость; любовь; верный ответ; суд; полиция; всё прекрасно; грусть, понимание того, что сделано что-то не так; секрет; хороший человек; преданность; гармония; уважение; надёжность*.

Анализируя примеры жизненных ситуаций с концептом *правда*, мы обозначили следующие тематические группы:

1) **обещание**: когда друг пообещал тебе и обязательно выполнит своё обещание; 2) **признание вины**: когда брат съел мою конфету и признался в этом; признался маме, что разбил кружку; Я признался, что забыл сделать домашнее задание и мне поставили 2; Я разбил вазу и признался, что я это сделал; Когда сделал что-то плохое, но потом искренне признаёшься в этом); 3) **доверие**: когда мне не поверили, а я был прав; Я получила 2 и сразу рассказала маме, она мне поверила; Это когда ты доверяешь человеку и рассказываешь только правду, у меня была такая хорошая подруга и сейчас тоже есть; Однажды я гуляла с подругой Викой. Вика мне рассказала, что меня предал лучший друг. Я ей не поверила, и зря. На самом деле оказалось, что он правда меня предал.

Исходя из ответов учащихся 5-х классов, мы можем заключить, что понятие *правда* является важным и актуальным в наше время, поскольку в каждой реакции участников лингвистического эксперимента были установлены, во-первых, конкретные определения этого понятия, во-вторых, его оценки, в-третьих, описание жизненных ситуаций, с ним связанных, также подтвердило нашу гипотезу о значимости правды и искренности в языковом сознании ребёнка. Необходимо подчеркнуть, что в данном эксперименте участники достаточно легко сумели обозначить признаки понятия *правда*, верно описать событие, связанное с данным понятием, грамотно и доказательно пояснить оценку произошедшей ситуации с позиции правды.

Литература

1. Чередниченко, Т. М. Использование методов проектов при обучении школьников русскому языку / Т. М. Чередниченко // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. – 2016. – №1. – С. 60–65.
2. Сотова, К. С. Проектная деятельность как средство развития языковой личности учащихся 5–6 классов на уроках русского языка / К. С. Сотова // Учёные записки Орловского государственного университета. Педагогические науки. – 2018. – №1 (78). – С. 320–322.
3. Бондаренко, М. А. Формирование навыков проектно-исследовательской деятельности на уроках русского языка / М. А. Бондаренко // Поволжский педагогический Вестник. – 2018. – № 4. – С. 24–29.

**СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЖСКИХ И ЖЕНСКИХ ПРОФЕССИЯХ
У МОЛОДЕЖИ И У ЛИЦ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА**

Content of images of men's and women's professions in youth and middle age

А. А. Валяева, И. С. Новикова, Л. В. Осетрова

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия

Научный руководитель:
М. Ю. Чибисова, канд. психол. наук, доцент

Ключевые слова: гендер; пол; молодежь; средний возраст; профессия; стеклянный потолок; разрыв в зарплатах; гендерная сегрегация; пилотажное исследование; анкетирование.

Key words: gender; floor; the youth; average age; profession; glass ceiling; the wage gap; gender segregation; pilot study; questioning.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема содержания представлений о мужских и женских профессиях у молодежи и у лиц среднего возраста.

Гендерные аспекты профессиональной области на сегодняшний день претерпевают обширные изменения [1, с. 123]. Происходит увеличение количества профессий, в которых представлены женщины [4, с. 15]. В разнообразных профессиональных областях встречаются как мужчины, так и женщины. [2, с. 23].

Изменения гендерных норм в профессиональной сфере накладываются на поколенческие различия, привлекающие пристальное внимание современных исследователей [5, с. 10; 6, с. 25; 7, с. 31].

Гендерная проблематика была объектом исследований многих отечественных психологов, такие как Н. И. Абубикирова, М. Ю. Арутюнян, Т. В. Бендас, М. В. Бураков, Т. В. Виноградова, В.А. Геодакян, Е. С. Гвоздева, И. С. Клецина, И. С. Кон, Н. К. Радина, А. Е. Чирикова, и зарубежные: Ш. Берн, О. Вейнингер, Г. Гейманс, К. Жаклин, Э. Маккоби.

По мнению И. С. Клециной, «личность мужчины и женщины в психологическом смысле характеризуется качествами, приобретенными и реализованными в процессе общения, социального взаимодействия в контексте межличностных и социальных отношений» [7, с. 98].

Процесс изменений в общественной среде также связан с изменением социальных норм, стереотипов и установок. Изменение роли женщины и мужчины в обществе влечет за собой изменение привычных стереотипов мышления.

Однако в обществе еще присутствуют гендерные стереотипы, связанные с профессиональной сферой. Гендерные стереотипы ограничивают восприятие другого пола, мешают эффективному взаимодействию с ним.

Проблемами социальной стереотипизации занимались отечественные ученые: Л. А. Зак, И. С. Кон, Г. М. Кондратенко, П. Н. Шихирев, Ю. Л. Шерковин, В. А. Ядов, а также зарубежные ученые: Т. В. Адорно, С. Дж. Бэран, Э. У. Вайнэки, Д. К. Дэвис, Р. Таджури, Г. Тэджфел, Р. О. Хара, М. Хоркхаймер, Т. Шибутани.

Профессиональной сегрегацией и представлениями общества о «мужских» и «женских» профессиях занимались отечественные ученые: Е. А. Лукьянова, К. Г. Оглобин, и зарубежные ученые: А. Берелл, П. Д. Лопрест, К. П. Сабирьянова, К. Тэрелл.

Однако проблема содержания представлений о мужских и женских профессиях у молодежи и у лиц среднего возраста остается слабо изученной, хотя для практической деятельности эти данные крайне важны.

Это и определяет актуальность нашей темы.

Н. И. Абубикирова определяет гендер как представление взаимоотношений, которое показывает принадлежность к какой-либо категории. Также она пишет о том, что гендер помогает выстраивать отношения между людьми [1, с. 123].

Психологи и антропологи первые заговорили о различиях пола и гендера.

Биологические особенности: генетика, анатомическая и физическая структура клеток, половые черты и функции представляют собой пол человека.

Гендер – это социальный конструкт, который показывает социальный статус человека, его психологические особенности. Данные особенности проявляются во взаимоотношениях между людьми в культурном контексте. Психологические особенности связаны также с сексуальной идентичностью.

Главное отличие терминов «пол» и «гендер» в том, что пол представляет биологические особенности, а гендер является социальным конструктом.

Е. Л. Омельченко акцентировала внимание на том, что в рабочей сфере экономические возможности женщин не равны экономическим возможностям мужчин. Она отмечает, что женщины занимают низкоквалифицирован-

ные должности. Мужчинам больше принадлежат управленческие должности. Это так называемая «трудовая иерархия» [5, с. 78].

В обществе существует понятие «стеклянный потолок», означающий невидимое препятствие, с которым может столкнуться женщина при развитии своей профессиональной карьеры.

Ш. Берн считает, что «традиционная кадровая политика фирм» и стереотипы в отношении трудоспособности женщин являются основными вещами, которые мешают женщинам профессионально расти и двигаться на пути к высоким постам [3, с. 36].

Г. А. Ельникова пишет, что «в экономической сфере патриархатный характер общества проявляется в гендерной сегрегации» [5, с. 51].

В обществе в отдельных профессиях и экономических отраслях преобладают либо мужчины, либо женщины. Это связано с неравномерным распределением мужчин и женщин в экономике.

Исследования Международной организации труда позволили судить о том, что «в среднем женщины зарабатывают примерно на 20 % меньше, чем мужчины (при прочих равных характеристиках работников)» [6, с. 3].

Одно из главных объяснений гендерного разрыва – это разный уровень образования, разный уровень оплаты труда в профессиях, считающихся в обществе традиционно «мужскими» или «женскими».

Люди сами ограничивают свои возможности, это может быть следствием наличия гендерных стереотипов в трудовых отношениях.

На сегодняшний день можно отследить несколько тенденций, происходящих в обществе. Среди них изменение традиционного разделения мужчин и женщин, снижение половых различий в поведении (это связано с тем, что мужчины и женщины в трудовой и образовательной сферах представлены одинаково), переход к равноправию полов, трансформация стереотипов, связанных с маскулинностью и фемининностью [8, с. 20].

При проявлении стереотипов маскулинности и фемининности гендерные роли могут меняться по своей сути. Таким образом, представления мужчин и женщин о самих себе может также подвергаться изменениям.

Приступим к описанию нашего исследования.

В нашей работе используется авторская анкета «Мужские и женские профессии», которая была разработана нами на этапе пилотажного исследования. Основное содержание анкеты составляет список актуальных в современном обществе профессий, включающий 30 пунктов.

На первом этапе исследования респондентам предлагалось отметить и распределить профессии из списка на три группы: подходящие мужчинам, женщинам, и тем, и другим.

На втором этапе исследования из того же списка испытуемые выбирали 3 мужские профессии, 3 женские и 3 профессии, которые подходят и мужчинам, и женщинам, и обосновывали свои ответы.

Было опрошено 80 человек (40 человек молодого возраста: от 18 до 25 лет, 40 человек среднего возраста: от 35 до 45 лет).

Значимость различий в распределении ответов между выборками оценивалась с помощью критерия Манна-Уитни; значимых различий ни по одной из профессий не обнаружено.

В целом содержание представлений о том, каковы критерии «женских» и «мужских» профессий, у обеих групп довольно близко.

Респонденты и молодого, и среднего возраста считают «мужскими» профессии, которые требуют физической силы, выносливости, опасны и наносят вред женскому здоровью. Примерами таких профессий являются: грузчик, шахтер, строитель.

Респонденты и молодого, и среднего возраста считают «женскими» профессии, которые требуют усидчивости и комфортной психологической обстановки. Примерами таких профессий являются: гинеколог, визажист, секретарь.

Респонденты и молодого, и среднего возраста затруднились выявить четкие критерии профессий, подходящих и мужчинам, и женщинам, обозначая их как «квалифицированные». Примерами таких профессий являются: юрист, актер, хирург.

Респонденты среднего возраста, в отличие от респондентов молодого возраста рассматривают «эмпатию» и «устойчивость к монотонии» как характеристику женских профессий.

Респонденты молодого возраста отмечали наличие фантазии и вкуса как характеристику женских профессий, в отличие от респондентов среднего возраста.

Проведенное нами исследование показало, что содержание представлений о мужских и женских профессиях у молодежи и у лиц среднего возраста довольно близко. Данное исследование представляет большой интерес для дальнейшего изучения проблемы содержания представлений о мужских и женских профессиях у молодежи и у лиц среднего возраста.

Литература

1. Абубикирова, Н. И. Что такое «гендер»? / Н. И. Абубикирова // *Общественные науки и современность*. – 1996. – № 6. – 125 с.
2. Валяева, А. А. Содержание представлений о мужских и женских профессиях у молодежи / А. А. Валяева, Л. В. Осетрова, И. П. Клемантович. – Текст : непосредственный // *Молодой ученый*. – 2021. – № 13 (355).
3. Бендас Т. В. *Гендерная психология : учебное пособие* / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, ред. 2016. – 431 с.
4. *Гендер для чайников* / Т. Барчунова, Е. Жидкова, Е. Здравомыслова, О. Здравомыслова, Л. Попкова, Е. Омельченко, Л. Саморукова, Л. Семенова, И. Тартаковская, А. Темкина ; Под ред. И. Тартаковской, Л. Попковой. – Москва : Фонд им. Генриха Белля: Просветительско-издательский центр «Звенья», 2006. – 262 с.
5. Клецина, И. С. *Психология гендерных отношений: Теория и практика* / И. С. Клецина. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2004. – 408 с.
6. Кон, И. С. Маскулинность в меняющемся мире // *Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru*. – № 2011-1. – Том 3. – С. 25–35.
7. Берн, Ш. *Гендерная психология* / Ш. Берн. – Москва : Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.
8. *Глобальный отчет о заработной плате 2018/19: «Что скрывается за гендерным разрывом в оплате труда»*. – URL. : https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_650553/lang--ru/index.htm

**МЕДИАДИСКУРС ПУБЛИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СИНКРЕТИЧНОГО ТИПА
(НА МАТЕРИАЛЕ БЛОГА И ИНТЕРВЬЮ РЕНАТЫ ЛИТВИНОВОЙ)**

**Mediadiscourse of public language personality of syncretic type
(on the material of the blog and interview by Renata Litvinova)**

С. Ю. Новикова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. С. Болотнова, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: медиадискурс, медиатекст, языковая личность, информационно-медийная личность синкретичного типа.

Key words: media discourse, media text, linguistic personality, information and media personality of the syncretic type.

Аннотация. Современная лингвистика изучает язык в тесной связи с его носителем. Особый интерес представляет, исследование медиадискурса как отражение информационно-медийной личности синкретичного типа. Ее особенности рассмотрены в статье на материале интервью и блога в Instagram советской и российской актрисы театра и кино, кинорежиссёра, сценариста, телеведущей Ренаты Литвиновой.

Для обоснования актуальности работы определяющим фактором является тенденция современной лингвистики к антропоцентризму. Речь человека зависит от ряда факторов: национальности, места жительства, профессии, хобби, воспитания. Каждый из нас представляет особую языковую личность, но, что же это такое? «По мнению Ю. Н. Караулова, языковая личность – это «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире». «Языковая личность, таким образом, рассматривается с точки зрения ее способности создавать тексты и воспринимать их»» (цит. по: [2, с. 52]).

Цель работы – выявить характерные черты медиадискурса информационно-медийной публичной языковой личности синкретичного типа на материале блога и интервью Ренаты Литвиновой.

Под информационно-медийной языковой личностью понимается «языковая личность (носитель языка), формирование и самореализация которой происходят под влиянием новых информационных технологий в результате сетевого общения». [2, с. 52].

Особенности творческой информационно-медийной языковой личности в медиакommunikации отразим, опираясь на трехуровневую систему языковой личности Ю.Н. Караулова, которая описана в работе ученого «Русский язык и языковая личность» [3] и включает:

- 1) вербально-семантический уровень;
- 2) лингво-когнитивный уровень;
- 3) прагматический уровень, или мотивационный уровень.

Анализируя вербально-семантический уровень, необходимо рассмотреть лексикон языковой личности, особенности стилистических приёмов, умение правильно употреблять слова в зависимости от условий, ситуации, нужно обратить внимание на наличие нарушений правил русского языка в речи. Материалом для исследования являются интервью с участием Р. Литвиновой [4; 5; 6; 7; 8] и блог в Instagram [9].

Лексикон анализируемой языковой личности включает слова разных функциональных стилей. Во-первых, используется книжная лексика, обычно редко употребляемые слова из пассивного словарного запаса: «– *Перед эфиром, пока вы меня томили в этой вашей **кибитке...***» (про комнату ожидания).

Наряду с этим, наблюдается использование сниженной оценочной лексики, включая просторечные и разговорные единицы: «*Журналисты – собаки*», «– *Ну да, я всё-таки сегодня режиссёр и автор пьесы, а не какая-то **профурсетка***». «ПРОФУРСЕТКА, -и; мн. род. -ток, дат. -ткам; ж. Разг. Проходка, проныра (о женщине)» [Большой толковый словарь русского языка. URL : <https://gufo.me/dict/kuznetsov?page=3&letter=%D0%BF#>]. Используются слова-заполнители пауз: «э-э...», «м-м-м...», «как бы это сказать», «это самое», «о-о-ой», «д-а-а».

Вокабуляр личности включает индивидуально-авторские новообразования, различную окказиональную лексику. Сравним фразу про любимый цвет: «*Черный, зелёный, у меня какая-то к нему это, неизгладимая страсть, как я всегда говорила во всех своих сценариях, еще **сверкучий** и с **чешУей***». Еще пример: «*Слушайте, ну в этой политике, посмотрите, все же **караматы** на **каракате***», совершенно странное слово «каракат» – это «покоцанный, закомплексованный политик», как объясняет сама Рената Литвинова.

В некоторых случаях используются варваризмы, например: «*олд-скул*», «*ком-си-комса*», «*sorry*», «*просто шарман*».

Для речи анализируемой языковой личности характерно употребление ярких изобразительно-выразительных средств, например метафор: «*лакмусовые бумажки*» (так она назвала тех людей, с кем советуется насчет своего творчества). Иногда используются эвфемизмы: «*продолжает следующее путешествие*» (т. е. умирает).

По нашим наблюдениям, в медиадискурсе Литвиновой в ряде случаев словам придаётся иной смысл, например: «*валтузиться с чулками*» (у глагола появляется актуальный смысл *возиться* или *мучиться*, в отличие от узкого значения *бить кого-то*). Еще пример: слово «*хайван*» – перен., бранное скотина, скот» [Татарско-русский словарь, 56 000 слов, 7 400 фразеологических выражений. URL : https://tatar_russian.academic.ru/51194/%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%B2%D0%B0%D0%BD], но в дискурсе личности оно означает *беспорядок*: « – *А у тебя дома, что, нечисто? – Да у меня там хайван*». Замечается неправильное образование форм слова, например: «*вражденческие женщины*» вместо слова *враждебные*, «*неестественная громкизна*», т. е. *громкость*.

Особое место в медиадискурсе исследуемой языковой личности занимает тематическая группа «творчество». Эта лексика связана с деятельностью Ренаты Литвиновой. В интервью она часто употребляет лексику индустрии кино, театра, литературы: *актер, фильм, режиссёр, зритель, роль, образ, сценарист, прокат, гастроли, кулисы, поэт, спектакль, сценарий, большая сцена, фильм, картина, пьеса, сказка, новелла*.

Анализ медиадискурса Ренаты Литвиновой позволяет судить о ней как о, несомненно, творческом человеке, который сознательно или нет, говорит свободно и оригинально, не полностью соблюдает правила русского языка, но имеет широкий словарный запас: как драматург и писатель, она создает образы, и ей необходимо знание различных ресурсов русского национального языка.

Рассмотрим информационный тезаурус языковой личности. Данный уровень в структуре языковой личности предполагает анализ таких единиц, как понятия, идеи, концепты, которые объединяются в иерархическую систему и составляют концептуальную картину мира, тезаурус языковой личности. Первое, на что можно обратить внимание, это использование Ренатой Литвиновой прецедентных текстов, упоминание общеизвестных литературных произведений и образов, например: «*владычица морская*», «*прошла огни, воды и медные трубы*». В медиадискурсе анализируемой языковой личности, как в интервью, так и в постах, часто упоминаются имена великих писателей,

например: « – *Что вы любите читать? – Всего Чехова*», имя Иосифа Бродского, любимого писателя Р. Литвиновой, которое даже входит в название одной из ее новелл – *«сны Иосифа»*. В социальных сетях актриса цитирует строки поэтов: *«Не выходи из комнаты, не совершай ошибку...»* (И. Бродский) и др.

Следует отметить и частые упоминания имен актеров и названий фильмов разных лет: *«Мои ровесницы так быстро стареют, что приятно посмотреть – сказала не я, а беспощадная и великая актриса Бет Дэвис – сегодня вдохновляюсь ее ролью в фильме «Всё о Еве»»*. *«У Алексея Балабанова есть фильм с гениальным названием «Я ТОЖЕ ХОЧУ» – особенно актуальным сейчас...»*. *«Джиллиан Андерсон в роли премьер-министра Маргарет Тэтчер – вот ещё особенно близкая мне историческая фигура... »* [9].

Для Р. Литвиновой характерно использование фразеологических оборотов, например: *«режет по живому»*. Удачным примером для понимания картины мира данной языковой личности является фраза *«В этом-то и колени»*. Р. Литвинова не использует нейтральный эквивалент «переплёт», она придерживается редко употребляемого просторечного варианта, что подчеркивает ее стремление к уникальности.

Из приведённых примеров очевидно, что в информационный тезаурус изучаемой личности входят значимые образы кинематографа, литературы и культуры, это характеризует ее как разностороннего индивида с широкой областью знаний, особенно в сфере своей деятельности.

Далее обратим внимание на специфику мотивационно-прагматического уровня языковой личности. Рассмотрим то, как Рената Литвинова выстраивает диалог с тем, кто задает ей вопрос. Первое, что можно заметить: практически в каждом интервью Рената проявляет активность, старается взять на себя роль ведущего: *«А можно я вам вопрос задам...»* или *«А вот вы как считаете...»*.

В интервью она стремится определять условия диалога, например: *« – Третьего сексуального политика назовите. – Скажите вы, а я скажу да или нет»*[4]. Иногда делает замечания: *« – На что в первую очередь обращаете внимание при знакомстве? – Что у вас такой ненатуральный голос стал, был у вас как-то понатуральнее раньше, ля-ля-ля-ля-ля, вы как-то не очень хорошо подготовлены по тематике. А какой вопрос?»*[5]. Учитывая, что это происходит во время интервью, которое предполагает с ее стороны лишь ответы, создается впечатление полного комфорта и уверенности Ренаты Литвиновой в своих действиях, в результате интервью переходит в диалог на равных. Отметим, что все эти манипуляции и перехват инициативы абсолютно безобидны, предстают, скорее, как игра.

Расположенность к контакту и диалогу можно уловить по фразам в конце или в начале ответа: *«Ну, вы понимаете...»*; *«Послушайте...»*. Отметим еще одну особенность, которая снижает официальность и приближает зрителя, слушателя и читателя к кругу знакомых Ренаты Литвиновой, судя по используемым ею именам своих друзей, помощников, коллег: *«Миша Ефремов, Лёша Балабанов или Валерик Тодоровский»*.

Охарактеризуем Р. Литвинову как творческую информационно-медийную языковую личность. Рената Муратовна Литвинова – советская и российская актриса театра и кино, кинорежиссёр, сценарист, телеведущая, писатель. Мы можем утверждать, что она является информационно-медийной личностью, в первую очередь, по ее востребованности в социальных сетях. Так, ее страница в Instagram насчитывает 852 тыс. подписчиков [9]. На этой особенно актуальной современной площадке она активно размещает информацию о происходящих событиях, различных мероприятиях, личных делах.

На странице Ренаты Литвиновой сформировалась постоянная рубрика, где автор читает вслух свои произведения. Стоит отметить большое количество интервью с ее участием, которые размещены на видеохостинге YouTube. Нами были исследованы особенно популярные: «Рената Литвинова: зачем звать другую актрису, если существую я?»; «ЖЗЛ с Дмитрием Быковым» [8], «РЕНАТА ЛИТВИНОВА: "Северный ветер", Сурков и Земфира». Ксения Собчак [4] и др. Перечисленные эфиры насчитывают более 500 тыс. просмотров. Эти цифры – многочисленная аудитория, которая подтверждает информационно-медийный статус рассматриваемой нами языковой личности.

Взяв за основу выделенные в монографии А. В. Болотнова [1, с. 58–76] особенности разных типов языковой личности: блогера, журналиста, писателя, политика, наблюдателя-свидетеля, – определим Ренату Литвинову как информационно-медийную личность синкретичного типа. Она совмещает особенности разных типов языковой личности – писателя (творческой личности) и блогера. Для подтверждения обратимся к некоторым иллюстрациям выделенных в монографии особенностей языковой личности блогера и писателя, опираясь на примеры из речи рассматриваемой языковой личности. Так, в медиадискурсе Р. Литвиновой наблюдается свобода в общении с аудиторией, диалогизация. Несомненно, социальные сети отличаются свободой коммуникации, так как появляется возможность общаться посредством комментирования, часто оставаясь анонимным собеседником.

Многие цитаты в Instagram содержат глаголы повелительного наклонения, они похожи на наставления своему абстрактному массовому читателю: *«Продолжайте хотеть – совет дня»*. Еще одна типичная черта писателя –

акцент на особой роли творчества в жизни, на это указывают многочисленные публикации, связанные с местом съемок, репетиций и т. п. Фото с актерами подписываются так: *«Семейный портрет в интерьере – с любимыми артистами...»*.

Характеризуя Р. Литвинову как блогера можно заметить, что относительно актуального информационного повода она реагирует только на то, что касается ее интересов. Например, она часто отмечает, что политика ей не интересна. Ср. её суждения: *«Я не хотела бы говорить про политические дела, потому что я здесь, понимаете, не имею полной квалификации, я могу с вами говорить про кино»* [4]. Действительно, больше всего Р. Литвинова говорит о кинематографе, вообще об искусстве, часто анонсирует ближайшие даты своих спектаклей, откликается на новые проекты своих коллег.

Подведём итог. В ходе исследования были описаны особенности информационно-медийной языковой личности синкретичного типа. Анализ медиадискурса личности позволил создать достаточно полное представление о человеке, сфере его деятельности, интеллекте, взглядах на мир и т. п.

Литература

1. Болотнов, А. В. Текстовая деятельность как отражение коммуникативного и когнитивного стилей информационно-медийной языковой личности: монография / А. В. Болотнов. – Томск : Изд-во Томского ЦНТИ, 2015. – 274 с.
2. Болотнов, А. В. О некоторых особенностях современной информационно-медийной личности / А. В. Болотнов // Вестник Томского государственного педагогического университета – 2014. – Вып. №. 2 (143). – С. 52–55.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва: Издательство ЛКИ, – 2010. – Изд. 7-е. – М. – 264 с.
4. Собчак Ксения. (4 марта 2020 г.) РЕНАТА ЛИТВИНОВА: «Северный ветер», Сурков и Земфира. – [Электронный ресурс]. – URL : <https://youtu.be/98JY6Px7Mw8> (дата обращения: 21.03.2021)
5. Vogue Russia. (6 декабря 2018 г.) Рената Литвинова отвечает на 33 вопроса. – [Электронный ресурс]. – URL : <https://youtu.be/0OsbPlSnE2E> (дата обращения: 21.03.2021)
6. Первый канал. (28 октября 2012 г.) Познер. Рената Литвинова [видео файл]. – [Электронный ресурс]. – URL : <https://youtu.be/c7xGgXKl0Eg> (дата обращения: 21.03.2021)
7. Вечерний Ургант. (10 июня 2017 г.). Рената Литвинова в гостях у Ивана // Вечерний Ургант. (09.06.2017) – [Электронный ресурс]. – URL : <https://youtu.be/TXZWgoVm3-Y> (дата обращения: 21.03.2021)
8. ЖЗЛ с Дмитрием Быковым. (6 февраля 2021 г.) Рената Литвинова: зачем звать другую актрису, если существую я? – [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.youtube.com/watch?v=VB-duzW00Ow> (дата обращения: 21.03.2021)
9. Литвинова, Р. Блог в Instagram / Р. Литвинова. – [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.instagram.com/renatalitvinovaofficial/> (дата обращения: 21.03.2021)

**РУССКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ
(ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА “ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫЕ ТОВАРЫ”)**

**Russian borrowings in chinese
(thematic group "Food products")**

Ню Ню

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Л. В. Дубина, канд. филол. наук., доцент

Ключевые слова: русский язык, китайский язык, межкультурная коммуникация, заимствованное слово, влияние.

Key words: Russian, Chinese, loanword, cross-cultural communication, influence.

Аннотация. Названия продовольственных товаров – продуктов питания, блюд и напитков – часто имеют национально-культурную специфику, что создает проблемы при их переводе на другой язык. Иногда оказывается проще заимствовать название, чем перевести его. В статье исследуются русские заимствования в китайском языке, относящиеся к данной тематической группе. Рассматриваются внешние и внутренние причины заимствования. Выделяются основные методы заимствования: метод транслитерации в двух вариантах, метод сочетания транслитерации с вольным переводом. Отмечается, что последний метод не характерен для слов группы «продовольственные товары».

Заимствованное слово – это слово, перенесенное из одного языка в другой. Оно связано с языковой культурой как языка-источника, так и заимствующего языка и поэтому может стать фокусом изучения языковых контактов и межкультурной коммуникации. Это определяет интерес исследователей к данной проблеме.

Процесс лексического заимствования определяется внешними и внутренними факторами.

Внешние факторы – это факторы, связанные с развитием общества и международных отношений. Процесс лексического заимствования из русского языка в китайский непосредственно связан с развитием отношений России и Китая. Этот вопрос подробно рассматривается в статье Гун Лэй. Автор отмечает, что русско-китайские отношения имеют долгую историю. С середины XVII века и до сегодняшнего дня эти отношения прошли различные этапы и в начале XXI века вышли на новый уровень: «добрососедства,

экономической взаимной выгоды и интеграции» [1]. Это делает неизбежным проникновение лексических единиц из одного языка в другой.

Большое значение имеет современная тенденция к открытости, которая поощряет интерес к другим языкам и культурам. На современном этапе изучение иностранных языков имеет не только прагматическую цель, но и служит для лучшего понимания культуры другой страны. Ускорение процесса глобальной интеграции, углубление контактов между Россией и Китаем побуждают все больше людей изучать русский язык. Владеющие русским языком могут употреблять русские слова в речевой коммуникации, что также является важной причиной заимствования.

Внутренние причины заимствования связаны с закономерностями развития языка. Языковая система обладает относительной стабильностью, но она также развивается с развитием общества, развитием человеческого сознания. Наиболее динамичной частью языковой системы является лексика. «В лексике быстро отражается языковая динамика тех процессов, которые являются результатом современных политических, экономических, социальных, культурных и др. перемен в том или ином обществе» [2]. Когда возникает новое явление, его необходимо назвать, так появляется новое слово. Процесс номинации может опираться на внутренние ресурсы языка (словообразование) или использовать слова и морфемы других языков. Когда какой-то предмет или явление приходит из-за рубежа, логично использовать и его иностранное название. Заимствование оправдано и в том случае, когда данный предмет или явление тесно связан с культурой языка-источника. В таком случае, перевод названия не позволит сохранить национально-культурные ассоциации, не будет точным. Например, русское слово «хлеб» можно перевести на китайский язык, но тогда будет потеряна специфика, поэтому для обозначения русского хлеба – большого, с твердой корочкой – в китайском языке используется заимствование 列吧 (lie ba) – «огромный хлеб».

Такое название, образованное путем транслитерации, будет проще, чем подробное описание отличий русского хлеба от китайского. Таким образом, еще один фактор, который имеет значение – простота выражения.

Среди тематических групп лексики, которые наиболее активно развиваются в результате русско-китайских языковых контактов, одно из первых мест занимают названия продовольственных товаров, к которым мы отнесем названия продуктов питания, готовых блюд и напитков. Большое количество заимствованных слов в данной группе объясняется тем, что сама сфера питания имеет ярко выраженную национальную специфику. Эта специфика может быть связана с особенностями сельскохозяйственного производства,

пищевыми предпочтениями, кулинарными традициями и т.д. Большое значение продуктов питания для жизни человека определяет их место в национальной картине мира. Так, в русской культуре хлеб – это не просто продукт питания, но символ жизни (заработать на хлеб = заработать на жизнь), в китайской культуре эту позицию занимает рис.

Рассмотрим ряд слов русского происхождения группы «продовольственные товары», собранных методом сплошной выборки из словаря Синьхуа [3].

№п/п	Русское слово	Китайское слово	Транскрипция
1	водка	伏特加	fu te jia
2	суп	苏泊汤	su po tang
3	честер	切斯特干酪	qie si te gan lao
4	хлеб	列吧	lie ba
5	халва	哈勒瓦酥糖	ha le wa su tang
6	квас	克瓦斯	ke wa si
7	айран	爱兰酸奶	ai lan suan nai
8	сухарь	酥哈利	su ha li
9	ром	罗姆酒	luo mu jiu
10	кефир	开菲尔酸奶	kai fei er suan nai
11	ряженка	利亚任卡酸奶	li ya ren ka suan nai
12	мадера	马德拉酒	ma de la jiu

Среди заимствованных слов есть как слова русского происхождения (хлеб, квас, сухарь, ряженка), так и слова из других языков, которые попали в китайский язык посредством русского.

Существует три метода освоения иноязычного слова в китайском языке: транслитерация, вольный перевод и сочетание транслитерации с вольным переводом. Метод вольного перевода мы в данном случае рассматривать не будем, так как в этом случае специфика исходного слова теряется. Большинство иностранных слов попадает в китайский язык путем транслитерации. Для каждого слога подбирается иероглиф со сходным звучанием. Это самый распространенный и простой способ заимствования. Например, хлеб – 列吧 (lie ba), сухари – 酥哈利 (su ha li), водка – 伏特加 (fu te jia).

В некоторых случаях транслитерация дополняется компонентом, обозначающим категорию предмета. Например, слова «кефир», «айран», «ряженка» в китайском содержат компонент 酸奶 (suan nai), который отдельно переводится как «йогурт». Слова «ром», «мадера» включают компонент 酒 (jiu) – вино. Таким образом название сохраняет отсылку к звучанию в языке-

источнике и вместе с тем объясняет, что имеется в виду. Это транслитерация с номенклатурой предметов.

Третий метод – сочетание транслитерации и вольного перевода. В этом случае для перевода подбираются китайские слова со схожим значением и произношением. При переводе названий продовольственных товаров этот метод используется редко.

Таким образом, при заимствовании названий продовольственных товаров из русского языка в китайский преобладают простая транслитерация и транслитерация с номенклатурой предметов.

Изучение русских заимствованных слов в китайском языке имеет практическое значение как для развития теории и практики перевода, так и для задач преподавания русского языка как иностранного. Сам факт заимствования показывает, что слово осознается как безэквивалентное, национально окрашенное. Поэтому такие слова оказываются прекрасным материалом для изучения культурных особенностей каждой страны.

Литература

1. Гун Лэй Русские заимствованные слова в китайском языке // Вестник Башкирск. ун-та. – 2018. – № 1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/russkie-zaimstvovannye-slova-v-kitayskom-yazyke> (дата обращения: 17.03.2021).
2. Янь Цюцзюй. Русские заимствования в китайском языке и их учет в обучении русскому языку китайских студентов // МНКО. – 2011. – № 5. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/russkie-zaimstvovaniya-v-kitayskom-yazyke-i-ih-uchyot-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kitayskih-studentov> (дата обращения: 17.03.2021).
3. 在线新华字典. – URL : <http://xh.5156edu.com/> (дата обращения: 20.04.2021).

**МЕДИАДИСКУРС ЖУРНАЛИСТА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕГО ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕДАЧИ «ПОЗНЕР»)**

**Mediadiscourse of a journalist as a reflection of his language personality (on
the material of the transmission "Pozner")**

Е. В. Панкова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. В. Болотнов, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: медиадискурс, медиатекст, языковая личность, информационно-медийная личность, речевое поведение.

Key words: media discourse, media text, linguistic personality, information and media personality, speech behavior.

Аннотация. Изучение языковой личности и ее типов относится к актуальным проблемам современной лингвистики. С развитием новых информационных технологий в массмедиа увеличивается интерес к медийным личностям, включая их дискурс. Медиасреда оказывает влияние на языковую личность и определяет ее речевое поведение. В данной статье описаны некоторые особенности языковой личности Владимира Познера.

Актуальность изучаемого вопроса связана с интересом современной лингвистики к индивидуальным особенностям речи, к характеристикам языковой личности, особенно медийной. С развитием интернет-платформ и различных телевизионных шоу, центральной фигурой которых является ведущий, растет интерес к речевым особенностям медийных личностей. Каждый день мы воспринимаем информацию, передаваемую диктором радио, ведущим программы на телевидении или автором ролика на YouTube. Речевое поведение каждого из них оказывает достаточно сильное влияние на слушателей и зрителей, в какой-то мере формирует и их язык. Делая акцент на медиадискурсе журналиста, нельзя не отметить, что от грамотной подачи им информации зависит степень её усвоения обществом.

Целью данной работы является анализ особенностей медийной языковой личности журналиста Владимира Познера на основе его медиадискурса как ведущего передачи «Познер».

По мнению Ю. Н. Караулова, языковая личность – это «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных

им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире» [1]. Речевое поведение информационно-медийных языковых личностей очень важно, ведь именно они являются примером и оказывают влияние на речь слушателей. Информационно-медийная личность – это «языковая личность (носитель языка), формирование и самореализация которой происходят под влиянием новых информационных технологий в результате сетевого общения» [2]. А. В. Болотнов в статье «О некоторых особенностях современной информационно-медийной личности» выделил некоторые *общие особенности* информационно-медийной личности. Назовем их: «1) открытость как готовность к новой информации и насущная потребность в ней; 2) публичность в оценке новой информации; 3) многоуровневость и мозаичность мировидения, эклектичность мировосприятия; 4) полидискурсивность, предполагающая «взаимодействие между различными типами дискурса, т. е. интеграцию, перекрещивание различных областей знания»; 4) индивидуализация, самодостаточность, стремление к самопрезентации; 5) свобода выражения себя, своих оценок и ценностных установок [2, с. 52]. В данной статье представлен анализ *индивидуальных особенностей* информационно-медийной личности В. Познера.

Т. Г. Добросклонская дает следующее определение медиадискурса: «совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [3]. Данное понятие является производным от понятия дискурс. Дискурс зависит от различных факторов, таких как определенная языковая ситуация, форма и способ общения. Здесь имеют важное значение лингвистические и паралингвистические характеристики языковой личности, они рассматриваются в совокупности. «Медиа» определяется нами как комплекс всех средств массовой информации, к которым относят радио, телевидение, прессу, Интернет.

С интенсивным развитием Интернета и телевидения теряют свою актуальность такие разновидности средств массовой информации, как радио и пресса. Однако это не означает, что в современном мире не слушают радио и не читают газеты. Интернет имеет некие преимущества, но он не смог вытеснить другие способы предоставления информации. Телевидение также медленно уходит на второй план, но еще остается актуальным. Исследователи выделяют следующие характеристики телевизионной картины мира: динамичность, изменчивость, фрагментарность, социальную обусловленность, антропоцентричность, документальность. Телевидение имеет преимущество – визуальный образ, который повышает вероятность усвоения информации.

Рассмотрим медиадискурс журналиста на примере передачи «Познер», название которой соответствует фамилии ведущего, что является признаком авторской телепрограммы. Данная программа выходит на «Первом канале» с 2008 года. Она представлена в формате интервью. Владимир Познер в каждом выпуске ведет беседу с различными деятелями культуры, спорта, искусства, политики на актуальные темы. Интересно, что русский язык не является родным для Владимира Познера, он начал учить русский в возрасте 15 лет. Слушая его интервью, невозможно представить, что этот человек когда-то не знал языка, которым сейчас так хорошо владеет. Думаю, это может говорить о таком важном качестве человека, как целеустремленность. Хотя Владимир Познер является ведущим программы на телевидении, он не шоумен. Его скорее можно охарактеризовать как вдумчивого и строгого ведущего, что важно при серьезности тем, обсуждаемых в передаче.

В интервью с философом Дугиным был весьма интересный момент:

ВЛАДИМИР ПОЗНЕР: – В эфире – программа “Познер”. Гость программы – философ Александр Дугин. Здравствуйте, Александр Гельевич.

АЛЕКСАНДР ДУГИН, лидер Международного Евразийского движения: – Здравствуйте. Христос воскрес.

В. ПОЗНЕР: – Ну, возможно. Вы знаете мой несколько другой взгляд на эти вещи. Я хотел спросить вас. Я вас представил как философа. Вы бы еще что-нибудь добавили к этому?[5]

Из данного интервью мы можем судить об отношении Познера к религии. Тема религии была затронута и в интервью с Дмитрием Смирновым:

Но вы же знаете, что за две тысячи с лишним лет существования христианства гибли и продолжают гибнуть огромные количества ни в чем не повинных людей. Но человек и человечество ни на йоту не стало лучше. Мы такие же, как были, мы так же убиваем, мы так же ворует, мы так же делаем все то, что является грехом и очень тяжелым. Зачем же это говорить? Эти погибающие люди – что это дает? К чему это приводит, если говорить о двух тысячах лет?

Д. СМИРНОВ: – Владимир Владимирович, очень трудно человеку принять невинную смерть.

В. ПОЗНЕР: – Ещё бы! Может, он и должен ее принимать? [5].

Тем не менее, Владимир Познер не высказывается негативно о религии, в его словах затронуты актуальные для общества проблемы: жизни и смерти, ответственности государства перед личностью, греховности человека, гибели невинных.

В целом, речь Владимира Познера интеллигентна и грамотна. Возможно и употребление в речи фразеологизмов. Например: *брать быка за рога, черт его знает*. В интервью с певицей Земфирой Владимир Познер использовал известную поговорку:

В. Познер: – Слово не воробей, как дальше?

Земфира: – Не поймашь.

В. Познер: – Да, выпустишь – не поймашь [6].

В беседе с гостем программы Владимир Познер тактичен. Он не перебивает собеседника, сопровождает его ответы коротким согласием: *ага, так, да*, или же одобрительными кивками. В интервью с Земфирой Познер утверждает: *«Я никогда не спорю, поэтому так долго живу»*. Однако, если телеведущий согласен с высказыванием, он спокойно говорит об этом: *«Тут мы с вами абсолютно схожи»*. Употребление в речи вводной конструкции *«на мой взгляд»* делает акцент на разграничении между личным мнением ведущего и восприятием этих слов зрителями. Это говорит о его высоком профессионализме как журналиста: *«Я ничего не утверждаю. Я задаю вопросы, которые меня интересуют, и, может быть, этого зрителя...»*. Далее ведущий показывает на камеру и продолжает: *«... Так что сейчас мы предложим чрезвычайно интересную рекламу. Никуда не уходите, а потом продолжим»*. В его речи ощущается присутствие зрителя, обращение к нему. Он весьма ненавязчиво указывает на рекламную паузу.

Ведущий передачи «Познер» очень ответственно готовится к интервью, это заметно по задаваемым им вопросам. Журналист достаточно часто цитирует своих гостей, что еще раз говорит нам о профессионализме Познера. Примером можем послужить беседа с Дугиным:

В. ПОЗНЕР: – Я вас процитировал.

А. ДУГИН: – Не всегда точно передают мои мысли люди, которые...

*В. ПОЗНЕР: – Но это **ваша цитата**. Поверьте мне, что я **внимательно читал и даже не вырывал из текста, из контекста** [5].*

Несмотря в целом на книжный стиль речи, Владимир Познер употребляет разговорные и просторечные элементы, но редко. Об этом можно судить по интервью с В. Шахриным [8] и Земфирой [6]. Подобные элементы способствуют сближению ведущего с телезрителями. Для журналиста характерен беглый стиль, ускоренное произношение некоторых слов: «тока» (только), «ниччо» (ничего).

В речи Познера используются заимствованные слова, например: «пиар», «шоу-бизнес», «гламур». Иногда в процессе передачи ведущий переходит на английский язык, например, в интервью с певицей Земфирой: «If you can't

beat them, join them». В переводе это означает: «Не можешь победить – присоединяйся». Журналист владеет несколькими языками, что говорит о его многогранности и эрудиции.

Отметим эмоциональность речи ведущего, жестикуляцию, а также употребление образных средств. Приведем в качестве одного из примеров метафору «побросаю некоторые дротики», которая была использована перед тем, как задать колкие вопросы собеседнику.

Интересно высказывание Владимира Познера: *«Я вообще не читаю, что пишут обо мне. Мне это неинтересно. Я сам знаю, получилось у меня или нет»* [9]. Это говорит о его уверенности и склонности к самоанализу.

Как показало исследование, медиадискурс публичной языковой личности журналиста позволяет судить о некоторых его личных качествах и раскрывает его сущность.

Литература

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. / Ю. Н. Караулов. – Изд. 7-е. – Москва : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Болотнов, А. В. О некоторых особенностях современной информационно-медийной личности / А. В. Болотнов // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). –2014. – № 2 (143). – С. 52–55.
3. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика. Системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь) : учебное пособие / Т. Г. Добросклонская. – Москва: Флинта: Наука, 2008. – 264 с.
4. Современный медиатекст : учебное пособие / под ред. Н. А. Кузьминой. – Омск : ООО «Полиграфический центр «Татьяна», 2011. – 414 с.
5. Познер, В. В. 21.04.2014. [Электронный ресурс]. – URL : <https://yandex.ru/search/?clid=2186617&text=D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B5%D1%80%20%D0%B4%D1%83%D0%B3%D0%B8%D0%BD%20%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%8C%D1%8E&lr=67&redircnt=1593683395.1> (дата обращения: 30.06.2020).
6. Познер, В. В. 21.12.2015. [Электронный ресурс]. – URL : <https://yandex.ru/turbo/1tv.ru/s/shows/pozner/vypuski/gost-zemfira-pozner-vypusk-ot-21122015> (дата обращения:30.06.2020)
7. Познер, В. В. 20. 03. 2012. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.1tv.ru/shows/pozner/vypuski/gost-protiirey-dmitriy-smirnov-pozner-vypusk-ot-20-03-2012> (дата обращения: 30.06.2020).
8. Познер, В. В. 20. 03. 2012. [Электронный ресурс]. – URL : <https://pozneronline.ru/2020/07/28373/> (дата обращения 30.06.2020)
9. Познер, В. В. 24. 04. 2012. [Электронный ресурс]. – URL : <https://yandex.ru/turbo/1tv.ru/s/shows/pozner/vypuski/gost-karen-shahnazarov-pozner-vypusk-ot-24-04-2012> (дата обращения 30.06.2020)
10. Познер, В. В. 29. 01. 2018. – [Электронный ресурс]. URL : <https://www.1tv.ru/shows/pozner/vypuski/gost-kseniya-sobchak-pozner-vypusk-ot-29-01-2018> (дата обращения: 30.06.2020).

**РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 6 КЛАССА
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ
«ОККАЗИОНАЛИЗМЫ»**

**Development of linguistic and creative abilities of 6th grade students of
a secondary school in Russian lessons using gaming technologies when
studying the topic «Occasionalisms»**

Е. А. Перминова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Л. И. Ермоленкина, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: лингвокреативность, игровые технологии обучения, урок русского языка, окказионализмы.

Key words: linguistic creativity, Russian language lessons, game technology, occasionalism.

Аннотация. В работе рассматриваются педагогические принципы и возможности применения игровых технологии при изучении темы «Окказионализмы» на уроках русского языка в 6-ом классе. Описываются конкретные варианты игровых действий, направленных на развитие лингвокреативных способностей обучающихся, предлагаются модели построения заданий, актуализирующих навыки словотворчества.

Понятие лингвокреативности является одним из самых обсуждаемых среди педагогов и методистов, заинтересованных в разработке альтернативных подходов к развитию навыков словотворчества. В частности, В. Б. Базилевич даёт следующее определение понятию лингвокреативность: «Лингвистическая креативность представляет собой совокупность знаний о языке и нетривиальный подход носителя языка к их использованию» [2, с. 146]. Лингвистическая креативность рассматривается и как психологический феномен: «способность человека игнорировать стереотипные способы мышления, как высший мыслительный процесс создания нетривиальных языковых моделей» [1]. Выдающийся психолог Дж. Гилфорд определил лингвистическую креативность как «дивергентное языковое мышление», обладающее такими параметрами как: оригинальность, семантическая гибкость и образная гибкость [3].

Лингвокреативное мышление является особым видом мышления человека, которое обеспечивает развитие навыков коммуникации и умение

пользоваться свободно языковыми средствами. Оно отражает восприятие окружающей действительности личностью, способность моделировать ее на основе языковых ресурсов. В этом аспекте понимания лингвокреативность неизбежно влияет на общее видение картины мира.

Другой особенностью лингвокреативности выступает способность человека к выбору слова, наиболее четкого, образного или информативного относительно ситуации его применения. В этом случае лингвокреативность становится определенной функцией деятельности интеллекта. Новые элементы языка создаются языковым сознанием личности спонтанно, что представляет собой творческое мышление [7, с. 6].

М. Эпштейн в работе «Слово как произведение: о жанре однословия» пишет о том, что одно слово может служить цельным произведением и выступать самостоятельным результатом словотворчества. Людям свойственно «испытывать» язык с точки зрения его возможностей создавать слова из готовых формантов. В частности, М. Эпштейн, описывая, этот вид языкового творчества, выделяет следующие вариации словообразовательных моделей [10]:

1. Внутренняя форма слова, которая по корневой морфеме относится к одному слову и внутренне, и по звучанию.

2. Морфемная перестановка (скрещение), например: «легендарь» от основ «легенда» и «календарь».

3. Тематизация. Например, «отраведные» – существа, которые приучены есть вредную пищу: от слов «трава» и «отрава».

4. Переход одной морфемы в другую, например, из творчества В. Маяковского: «пианинить», «стихачество» и «громадье».

Развитие лингвокреативности с использованием игровых технологий на уроках русского языка позволяет выполнить требования по Федеральному государственному образовательному стандарту. Урок с использованием технологий развития творческого языкового мышления направлен на оптимизацию умения учащихся выбирать лексемы, соответствующие ситуации, учитывать контекст их применения и использовать в процессе текстопорождения [8, с. 6–8]. Таким образом, стратегическим принципом развивающего обучения русскому языку является развитие творческих лингвистических способностей.

Использование игровых технологий на уроках русского языка способствуют развитию творческого мышления. Об этом в частности говорит З. Т. Закирова: «Большинство творческих игр основаны на различных формах тренинга как психологического, так и театрального. В то же время, в отличие от этих видов педагогической деятельности, творческие игры не являются

самостоятельным видом работы и не ставят прямо декларируемой цели преобразования личности» [5]. Н. В. Савик отмечает, что у школьников большой интерес к учебному предмету вызывает игра, которая предоставляет возможность проверить и развить свои способности. Игры и нестандартные приемы способствуют самоутверждению личности, увлекают учащихся и являются отличным стимулом для творчества [6]. В методической разработке И. В. Швецова дается следующее определение: «Игра – форма деятельности учащихся, в которой осознается окружающий мир, открывается простор для личной активности и творчества» [9].

На основании данных работ в исследовании предлагается рассмотреть модель урока, направленного на формирование творческой способности учеников в рамках темы «Окказионализмы». Данная тема в школьном курсе русского языка до сих пор изучается ограниченно, лишь общими положениями о лексических особенностях словообразования. При этом чаще всего приводятся примеры, потерявшие оттенок и значение новизны. Данная тема ресурсна с точки зрения бесконечного пополнения словарного запаса, неосознанного словотворчества человека и формирования креативного подхода к восприятию языкового материала. Однако могут возникнуть сложности при изучении, так как окказионализмы не имеют определенной словообразовательной формы и наделены авторским значением, которые учащимся могут быть непонятны. В данном случае учителю-словеснику могут помочь игровые технологии. Так как урок строится на игровых технологиях, предполагающих различные формы работы, то у учеников будут сформированы навыки участия в учебно-исследовательской и проектной деятельности, а также умение использовать различные приемы сотрудничества и взаимодействия.

Приведем пример образовательной игры «Конструктор», направленной на закрепление знаний учащихся не только по конкретной теме «Окказионализмы», но и по всему разделу грамматики, связанному со словообразованием. Данная игра была подготовлена на основе разработки Е. В. Душиной «Лингвистический конструктор». Нами были изменены и добавлены необходимые условия, расширены границы для словотворчества и созданы собственные карточки для работы. В качестве раздаточного материала используются карточки, на которых указаны отдельные морфемы: корень, суффикс, окончание и приставка. Например (Рис. 1):

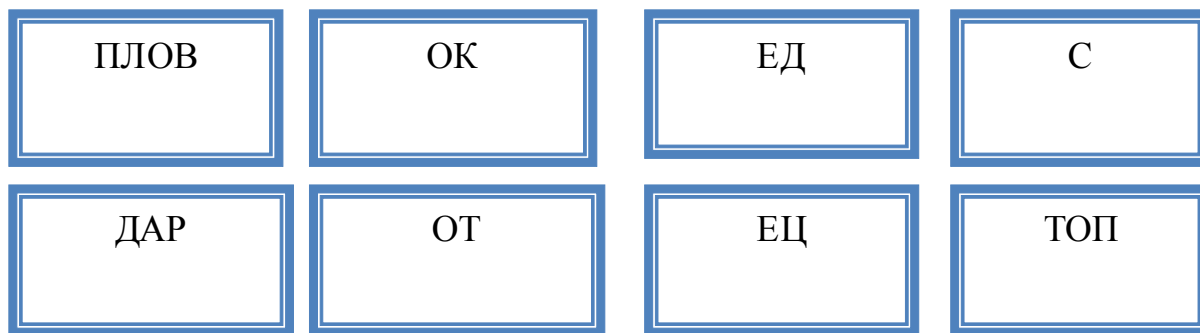


Рисунок 1 – Лингвистический конструктор

Обучающиеся могут выполнять данное задание группами или парами. Количество карточек ограничено, но использовать необходимо каждую. При этом ответ может быть узуальным словом или окказионализмом, но учащимся нужно объяснить роль и значение морфемы, способ образования и значение полученного слова. Приведем примеры ответов, которые можно получить в результате выполнения задания: «Пловоедец», окказионализм, человек, который любит плов. Создан из корня «плов», «ед» и суффикса «ец», который обладает значение принадлежности к деятельности. Способом образования в этом случае является тематизация или сложение. «Стоп», узуальное слово, означает остановку. Корень «топ» и приставка «с», приставочный способ словообразования. «Отдарок» – окказионализм, создан из корня «дар», приставки «от» со значением отдаления, суффикса «ок» обладающим значением уменьшительно-ласкательным. Данное слово противоположно «подарку», то есть его значение дарить другому, и образовано по модели скрещивания.

Также продуктивной в плане развития лингвокреативных способностей учащихся может быть развивающая игра «Чего на свете не бывает». Данное задание направлено на формирование способностей к словотворчеству. Согласно заданию, обучающимся нужно придумать животное или предмет, наделить его своим значением и описанием. Помимо этого, необходимо будет объяснить роль морфем и их взаимодействие. Например, *эхотрестка*, птичка, которая поет, издавая звук, похожий на эхо. Слово образовано на основе формантов: корней «эхо» и «треск», суффикса «к» и окончания «а». Корень «треск» означает действие «трещать», а суффикс «к» – указывает на маленький размер. В результате дети могут прийти к следующим интерпретациям: *птичка маленькая, кругленькая, как соединительная буква «о» и поет эхом тихо, как потрескивает.*

Также в качестве примера развития мыслительных и лингвокреативных способностей можно привести игру-задание, направленную на углубление

представления о причинах и способах появления неологизмов в определенные исторические эпохи: революция и технологическое развитие в начале 20 века, освоение космоса, социально-политические трансформации (перестройка) и т.д.

В педагогическом пространстве существует множество различных приемов и заданий с использованием игровых технологий на уроках русского языка, направленных на разностороннее развитие личности обучающегося и его интеллектуального потенциала. Игровая форма урока остается самым уникальным явлением в педагогической практике, потому что она способна раскрыть индивидуальные возможности каждого участника.

Литература

1. Amabile, T. M. Social psychology of creativity: a consensual assessment technique // *Pers. & Soc. Psychol.*, 1982. – 1013 с.
2. Бутакова, Е. С. Лингвистическая креативность в Томской эргонимии / Е. С. Бутакова // *Вестник ТГПУ*. – 2013. – № 3 (131). – С. 146–152.
3. Гилфорд, Дж. Психология мышления / Дж. Гилфорд ; под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Прогресс, 1965. – 525 с.
4. Душина, Е. В. Лингвистические игры на уроках русского и иностранного языка в аспекте формирования коммуникативной компетентности учащихся – URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/42051969.pdf> (дата обращения: 17.03.2021).
5. Закирова, З. Т. Развитие творческого мышления на уроках русского языка и литературы, 2016. – URL : <https://open-lesson.net/756/> (дата обращения 16.03. 2021).
6. Савик, Н. В. Игровые технологии как средство развития креативности учащихся младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования, 2015 – URL : <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/143972-igrovye-tehnologii-kak-sredstvo-razvitiya-kre> (дата обращения: 17.03. 2021).
7. Серебренников, Б. А. О материалистическом подходе к явлениям языка / Б. А. Серебренников. – Москва : Наука, 1983. – 319 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Московского образования и науки Российской Федерации: [Приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897] – 41 с. – URL : <https://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 05.03.2021).
9. Швецова, И. В. Игровые технологии на уроках русского языка и литературы / И. В. Швецова. – 2019 – URL : <https://mega-talant.com/biblioteka/igrovye-tehnologii-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-82088.html> (дата обращения: 17.03.2021).
10. Эпштейн, М. Слово как произведение: о жанре однословия. Дар слова, 2000 – URL : <https://magazines.gorky.media/continent/2000/104/odnoslovie-kak-literaturnyj-zhanr.html> (дата обращения: 05.03. 2021).

**ФУНКЦИИ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ В ПОВЕСТИ А. И. КУПРИНА
«ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ»**

Color names functions in the story of A. I. Kuprin «Garnet bracelet»

Т. Е. Петрова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. С. Савенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: колорема, цветонаименования, эксплицитный и имплицитный смысл, ассоциативность, функции цветонаименований.

Keywords: colorem, color naming, explicit and implicit meaning, associativity, color naming functions.

Аннотация. В статье рассматриваются функции цветонаименований в повести А. И. Куприна «Гранатовый браслет» с учетом характера значений колоративной лексики (прямое и переносное), её частеречной принадлежности, а также отражения эксплицитного и имплицитного смысла цветового признака колоративами с целью установить отличительные черты идиостиля А. И. Куприна и определить способность цветообозначений характеризовать образ и воздействовать на читателя.

Статья посвящена описанию функций цветонаименований, извлечённых приёмом сплошной выборки из повести А. И. Куприна «Гранатовый браслет» в количестве 206 лексем.

При анализе колоративной лексики в произведении А. И. Куприна нами были выделены следующие функции цветонаименований.

1. Текстобразующая функция, которая понимается как «способность колорем «скреплять» текст, пронизывая его, играя доминирующую роль в текстовой организации» [Кочетова, 2010, с. 66]. «Текстобразующие возможности слова связаны с его коммуникативным потенциалом. Он определяется как закреплённая в сознании носителей языка благодаря ассоциативности мышления ... потенциальная способность слов прямо или косвенно соотноситься с определёнными ситуациями общения, передавая «квант» знания о явлениях реального мира или сознания и определённый прагматический заряд» [Болотнова, 2007, с. 86–87].

Например, красный цвет и связанные с ним по смыслу слова, актуализирующие этот же цвет, организуют всю структуру художественного текста.

Красный цвет встречается в названии произведения («*Гранатовый браслет*»), кроме того, он имплицитно выражен в таких словах как *клубника* (ЛЗ «Многолетнее *травянистое* растение сем. розоцветных со сладкими ароматными *розово-красными* ягодами, а также его ягоды» [Ожегов, 2012, с. 681]), *кровь* (ЛЗ «У человека и позвоночных животных: обращающаяся в кровеносной системе *красная* жидкость (жидкая ткань), обеспечивающая питание и обмен веществ всех клеток» [Ожегов, 2012, с. 755]), *кровопийца* (ЛЗ «Жестокий, безжалостный человек, угнетатель» [Ожегов, 2012, с. 755]), *мухомор* (ЛЗ «Ядовитый пластинчатый гриб *с белой или красной в белых* крапинках шляпкой» [Ожегов, 2012, с. 917]), *румянец* (ЛЗ «*Розово-красный* цвет лица, щек» [Ожегов, 2012, с. 1724]), *гранат* (ЛЗ «1. Южное дерево, а также круглый зернистый *темно-красный* плод его с многочисленными кисло-сладкими семенами» [Ожегов, 2012, с. 334], ГРАНАТ 2. Минерал класса силикатов; прозрачный драгоценный камень, преимущ. *темно-красного* цвета» [Ожегов, 2012, с. 334]); в прилагательных-эпитетах, таких как *ярко-красный, густо-красный, багровый, карминный, рыжеватый*; в глаголах *рдеть, покраснеть, вспыхнуть*.

Так, например, в контексте «*Разве может он когда-нибудь прискучить? Сосны!.. А какие мхи!.. А мухоморы! Точно из красного атласа и вышиты белым бисером. Тишина такая... прохлада*» встречается эксплицитно выраженное цветоименование *красный* в словосочетании *точно из красного атласа*, использующееся А. Куприным в качестве сравнения, и имплицитно выраженное посредством лексемы *мухоморы*. Подобное сочетание эксплицитных и имплицитных колорем позволяет автору описать его мироощущение, передать знания о явлениях окружающего мира благодаря ассоциативности мышления читателя.

2. Смыслообразующая функция заключается в «способности организовать смысловую структуру художественного текста и раскрывать основное содержание высказывания» [Кочетова, 2010, с. 67].

В контексте «*Погасла последняя багровая, узенькая, как щель, полоска, рдевшая на самом краю горизонта, между сизой тучей и землей*» основное содержание высказывания помогает раскрыть образ багровой полоски, рдевшей между сизой тучей и землей. В воображении легко представляется пейзаж: темно-бурая земля, ярко-красная полоска заката на вечернем небе и серая, темная туча на горизонте. Эти лексемы не являются прямыми цветообозначениями, но в совокупности вызывают ассоциации с цветами, характеризующими эти явления и предметы действительности (ЛЗ «ЗЕМЛЯ. Рыхлое темно-бурое вещество, входящее в состав коры нашей планеты»

[Ожегов, 2012, с. 555]; «ТУЧА. Большое, обычно темное густое облако, несущее дождь, снег или град» [Ожегов, 2012, с. 2052]). Благодаря ассоциативному мышлению читателя автор передает пейзаж таким, каким его увидел он сам.

3. Регулятивная функция связана со «способностью цветообозначений оказывать влияние на познавательную деятельность читателя и эмоции благодаря регулятивным возможностям колорем – их способности стимулировать ассоциации и определенные смыслы» [Кочетова, 2010, с. 67].

«Вода была ласково-спокойна и весело-синя, светлея лишь косыми гладкими полосами в местах течения и переходя в густо-синий глубокий цвет на горизонте». В данном предложении повторяются слова одного и того же цветового спектра: синего. Синонимичные прилагательные *весело-синя* и *густо-синий* выполняют усилительную функцию, находясь в отношениях дополнения и усиления и характеризуя образ *воды*. Эти явно выраженные колоремы влияют на воображение читателя, дополняя образ бегущей, журчащей, светлеющей в местах течения воды густо-синего цвета.

4. Характеризирующая функция связана с описанием отличительных признаков какого-либо предмета [Кочетова, 2010, с. 67].

Колорема *серебряный*, употребленная в переносном смысле, формирует в воображении читателя образ генерала Аносова: «... *тучный, высокий, серебряный старец, тяжело слезал с подножки, держась одной рукой за поручни козел, а другой – за задок экипажа».* Генерал характеризуется как тучный, высокий и седой. Автор указывает на отличительный признак персонажа. Цветонаименование выражено эксплицитно (ЛЗ «СЕРЕБРЯНЫЙ. Блестяще-белый, цвета серебра» [Ожегов, 2012, с. 1788]).

5. Эмотивная функция цветообозначений характеризуется «способностью вызывать у читателя какое-либо чувство (сожаление, восхищение, грусть и др.), создавать определённую поэтическую тональность, атмосферу» [Кочетова, 2010, с. 69].

«Желтков, совершенно растерявшись, опустился вдруг на диван и пролепетал омертвевшими губами...»

– Простите... Я сам знаю, что очень виноват, – прошептал Желтков, глядя вниз, на пол, и краснея». В этом предложении автор, используя цветообозначения желтого и красного цветов, а также причастие *омертвевшие*, создает особую поэтическую тональность, атмосферу, воздействует на эмоции. Читателю передаются переживания Желткова, чувствуется, какой стыд он испытывает, при этом героя становится жалко.

В контексте «*Да, я предвижу страдание, кровь и смерть*» скрыто выраженная колорема *красного цвета* (ЛЗ «КРОВЬ. У человека и позвоночных животных: обращающаяся в кровеносной системе красная жидкость (жидкая ткань), обеспечивающая питание и обмен веществ всех клеток» [Ожегов, 2012, с. 755]) вызывает чувство страха, беспокойства, негативные эмоции в связи с ассоциациями к слову *кровь*. Здесь колорема выполняет и усилительную функцию: в сочетании с лексемами *страдание* и *смерть* она усиливает впечатления от прочитанного.

6. Усилительная функция связана с акцентированием одного из наиболее важных цветовых признаков объекта описания [Кочетова, 2010, с.69]. «*Вот он переодевается трубочистом и, вымазавшись сажей, проникает в будуар княгини Веры*». В данном предложении усилительная функция выражается в повторении слов одного цветового спектра – черного. Акцентируется черный цвет за счет таких слов, как «*трубочист*», «*вымазавшись*», «*сажа*». Колоремы выражены скрыто (ЛЗ «ТРУБОЧИСТ. Рабочий, занимающийся чисткой дымоходов, печных труб» [Ожегов, 2012, с. 2043]; «ВЫМАЗАТЬ. Загрязнить (см. грязь), испачкать (разг.)» [Ожегов, 2012, с. 261]; «САЖА. Черный налет от неполного сгорания топлива, оседающий в печах и дымоходах» [Ожегов, 2012, с. 1734]).

«*Черные обильные гроздья, издававшие слабый запах клубники, тяжело свисали между темной, кое-где озолоченной солнцем зеленью*». В данном контексте отметим, как колорема *озолоченный* акцентирует внимание на освещенности зелени солнцем, то есть солнце не только оттеняет зелень, но и золотит ее. Колорема «*озолоченный*» выражена скрыто (ЛЗ «ЗОЛОТО. 1) относящийся к золоту; 2) с золотом; 3) золотистого цвета» [Ожегов, 2012, с. 564]), тогда как лексема *солнце* выражена имплицитно (ЛЗ «СОЛНЕЧНЫЙ. 1. см. солнце. 2. С ярким светом солнца. 3. перен. Ясный, радостный, счастливый» [Ожегов, 2012, с. 1870]). Автор повторяет колорему желтого цвета два раза для того, чтобы подчеркнуть яркость солнца, которое пробивается сквозь темные листья черных гроздьев. Повторение цветов одного цвета (черный и темный) дважды даёт прямую отсылку к их противопоставлению, к игре красок черных и светлых. Сила этого противостояния усиливается за счет повтора.

7. Оценочная функция «выражает отношение автора к тому или иному объекту или явлению» [Кочетова, 2010, с.69].

Фамилия одного из главных героев произведения – *Желтков*. Не случайно автор дал герою фамилию, обозначающую желтый цвет. Его значение разнообразно, но в рамках «Гранатового браслета» подходят следующие:

«Желтый». Получается от смешения зеленого и красного. <...> Красный как возбуждение и зеленый как напряжение создают в результате возбужденное напряжение, требующее разрядки, результат которой может быть как благополучным, так и трагическим. Наибольшее предпочтение желтому отдают <...> люди, склонные к перемене мест, «гонимые ветром странствий». Желтый так же, как и красный, цвет энергетизма. «Этот цвет наиболее близок к дневному свету. В своей высшей чистоте он всегда несет с собой природу светлого, радость, бодрость, нежное возбуждение» (Гете). «Желтый цвет беспокоит человека, возбуждает его и отражает характер выраженной в этом цвете силы, которая становится дерзкой и навязчивой» (Кандинский). Желтый также трактуется как цвет озарения (ореол Христа и Будды)» [Петренко, Кучеренко, 1998, с. 23–24]. Таким образом, А. И. Куприн охарактеризовал персонажа и вложил свою оценку в имя собственное: фамилия предсказывает финал повести, смерть страстного и без ума любящего чиновника, который болен своей любовью и от нее погибает.

С учетом частеречной принадлежности цветообозначений в повести А. Куприна выделяются: адъективные, субстантивные, глагольные колоремы.

Частеречный критерий важен для художественного текста потому, что каждая часть речи обладает регулятивным потенциалом: прилагательные – эмоциональностью, глаголы – динамичностью, существительные – конкретизацией объекта описания.

Наиболее частотными являются цветоименования, которые выражены:

1. Именем прилагательным (76): *«черные обильные гроздья», «глинистые дороги и тропинки», «сквозь мутную кисею дождя».*

2. Именем существительным (76): *«вымазавшись сажей», «с прекрасными серьгами из грушевидных жемчужин», «чертил мелком по зеленому сукну».*

3. Глаголом (8): *«Измучился весь, исхудал, почернел», «вдруг загорелись прелестные густо-красные живые огни».*

4. Причастием (4): *«кое-где озолоченной солнцем зеленью», «с покрасневшими от слез глазами», «посеревшем от времени».*

5. Деепричастием (4): *«дрожжа коленями, дымясь и часто нося боками», «залепетала она, вспыхнув румянцем от обиды».*

Таким образом, в повести «Гранатовый браслет» А. Куприна преобладают цветообозначения, выраженные именами прилагательными и существительными. Прилагательное указывает на признак предмета, характеризует его и создаёт яркие образы, а существительное непосредственно называет этот

предмет. Различные цветонаименования дают автору возможность создания многоплановых зрительных образов.

В расширенном контексте отмечаются разные типы цветообозначений: «*Вот он переодевается **трубочистом** и, **вымазавшись сажей**, проникает в будуар княгини Веры*», «*А **мухоморы!** Точно из **красного атласа** и **вышиты белым бисером***», «*вдруг **загорелись** прелестные **густо-красные** живые огни*», «*совсем **желторотого воробья**, только что из военного училища*». Это является доказательством того, что А. Куприн хотел разнопланово представить описываемую действительность. Слова не просто называют явления действительности, но и наделяют цветообозначения образностью для воздействия на ассоциативную деятельность читателя: *густо-красные живые огни* – такое сравнение гранатов в браслете рисует в нашем воображении интенсивность пылающих и горящих красным цветом, точно живой огонь, камней. Также можно отметить, что создается динамика перелива гранатов на свету. Динамика соотносится со сменой используемых автором цветонаименований: «*на старом, стершемся и **посеревшем** от времени **синем бархате** вился тускло-золотой **филигранный узор** редкой сложности*» – представляется стареющий и сереющий бархат; «*измучился весь, исхудал, **почернел***» – стал худым и черным.

В произведении А. Куприна «Гранатовый браслет» колоремы, в большей степени выраженные прилагательными и существительными, помогают автору создавать полифонические зрительные, обонятельные, осязательные образы. Например, в повести насчитывается 40 прилагательных, обозначающих красный цвет. Даже название произведения содержит эту колорему («Гранатовый браслет»). Это цвет молодости, страсти, воодушевления и беспокойства. Он живой, как кровь. Такой же была и любовь героя повести – Желткова.

Личность и оригинальность автора, уникальность его творчества, поэтическую картину мира автора – все это показывают цветонаименования. С помощью различных колорем автор создает образ, конкретизирует его, наделяет живостью, а также передает свои эмоции и чувства. Колоремы, которые могут быть имплицитно и эксплицитно выражены, воздействуют на читателя, обновляют различные смыслы, которые осуществляют авторскую идею, мысль.

Литература

1. Кочетова, И. В. Регулятивный потенциал цветонаименований в поэтическом дискурсе серебряного века (на материале лирики А. Белого, Н. Гумилева, И. Северянина) / И. В. Кочетова. – Дисс. ... канд. филол. наук. – Томск, 2010. – 212 с.

2. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 3-е изд., доп. – Москва : Флинта : Наука, 2007. – 520 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28 е изд., перераб. – Москва : ООО «Изд-во «Мир и Образование» : ООО «Изд-во Оникс», 2012. – 2313 с.
4. Даль, В. В. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. – СПб.-М. : Тип. М. О. Вольфа, 1880–1882. – 4083 с.
5. Петренко, В. Ф., Кучеренко, В. В. Взаимосвязь эмоций и цвета // Вестник Московского университета. Серия психология. – № 3. – 1998. – С. 70–78.

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧЕНОГО НИКОЛАЯ ДРОЗДОВА
Speech portrait of the language personality of the scientist Nikolai Drozdov

И. Ю. Пешкичева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. С. Болотнова, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: речевой портрет, языковая личность, лексикон.

Key words: speech portrait, linguistic personality, lexicon.

Аннотация. Статья посвящена описанию речевого портрета известного ученого Николая Николаевича Дроздова. Описаны особенности его лексикона и речевой манеры на материале интервью и видеоролика в ТикТок.

В задачи статьи входит описание речевого портрета известной медийной личности ученого Н. Н. Дроздова. Под речевым портретом понимается «комплексная характеристика речи отдельной (индивидуальной) или коллективной языковой личности, включающая в себя детальное описание речевых особенностей на всех уровнях реализации языковой компетенции, с учетом специфики речевого поведения, особенностей личных (психологических) и профессиональных (социальных) параметров, условий усвоения русского языка, степени владения им и т. п.» [1, с. 561].

Актуальность темы объясняется тем, что, составив речевой портрет конкретной языковой личности, можно лучше познать язык и саму личность.

Выбор для анализа речевого поведения известного ученого и популярного ведущего телевизионной программы «В мире животных» Николая Николаевича Дроздова связан с тем, что он является уникальным человеком с безупречной репутацией, авторитетным исследователем, а его речь выделяется и запоминается.

Языковая личность определяется как «носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им аспектов: а) как индивидуум и автор этих текстов со своим характером, интересами, социальными и психологическими предпочтениями и установками; б) как типовой представитель данной языковой общности и более узкого входящего в него речевого коллектива, совокупный или усреднённый носитель данного языка:

в) как представитель вида *homo sapiens* (человек разумный), неотъемлемым свойством которого является использование знакомых систем и прежде всего естественного языка» [2].

Николай Николаевич Дроздов – советский и российский учёный-зоолог и биогеограф, доктор биологических наук, профессор географического факультета МГУ. С 1975 по 2019 год он был ведущим телепередачи «В мире животных». Его словарный запас достаточно обширен. Речь этого телевизионного ведущего с лёгкостью можно отличить от других людей. Он использует краткие предложения, говоря тихо, размеренно, четко проговаривая слова с поучительной интонацией.

Когда он говорит, создаётся впечатление, что мы притаились в засаде и реально наблюдаем за дикими животными. Например: «Между ветвями висит огромное колесо плотной паутины, а в центре её – **крупный и длинноногий** паук нефила. На листве сидят **большие чёрные** тараканы и **ярко-зелёные** кузнечики. Переворачиваю валежник – несколько длинных, до пятнадцати сантиметров, сколопендр скрываются в подстилке. Под другим сдвинутым бревном оказывается целая **компания коричневых скорпионов с толстыми клешнями**. На тонких ветвях среди листвы **прячутся ярко-зелёные квакши**» [3]. Наглядность создается благодаря использованию эпитетов, метафор, олицетворению, употреблению глаголов настоящего времени.

Николай Дроздов соблюдает правила и нормы языка, изобразительные средства и обороты речи используются им уместно, он с лёгкостью строит предложения, подбирает синонимы, чтобы избежать повторов. В лексиконе ученого имеются и устойчивые выражения (поговорки): «Кто о чём, а вшивый всё о бане». Помимо этого в речи Николая Николаевича Дроздова иногда встречаются просторечные слова. Например: «позорище», «совсем хряпнулся» [4], а иногда высказывания на иностранном языке: «no comments» [4].

В своей передаче ученый часто использует глаголы повелительного наклонения для того, чтобы обратить внимание телезрителя на происходящее на экране: «посмотрите», «обратите внимание» [5].

Речь Николая Николаевича Дроздова позволяет судить о сфере интересов ученого и его просвещённости. Лексика этого человека зависит от его профессиональной деятельности. Так как его передача посвящена популяризации науки, в его речи встречаются слова и обороты, объясняющие научные термины простыми словами, понятными многим. Например, «герпитолог – специалист по пресмыкающимся» [4]. Ученый является зоологом, поэтому его словарный запас очень широк в этой области. Например: «герпетофауна» (термин герпетофауна используется в двух смыслах: в узком смысле оно от-

носится только к фауне рептилий (греч. herpeton – пресмыкающееся), в широком – к фауне рептилий и амфибий)» [6].

О разносторонности телеведущего свидетельствуют его знания истории и философских идей. Например, в интервью на YouTube канале «А поговорить?» [4] он обращается к жизни политического деятеля Индии Махатма Ганди и его концепции ненасилия.

В лексиконе Николая Николаевича можно выделить группу терминов из профессиональной сферы портных: «в ёлочку», «строчка», «втачать» [4]. В интервью он признаётся: «Я портной седьмого разряда». Также в его речи много оценочных слов, характеризующих животных. Например: «Какая лапочка, ну надо же!»; «Малипуська»; «Мой хороший»; «Посмотрите на жабу. Ну, какие потрясающие глаза! Не у каждой красавицы есть такие» [7]. Это свидетельствует о том, что телеведущий и учёный с любовью относится к животным и к своей работе.

Николай Николаевич Дроздов преследует цель донести знания о животных до широкой аудитории. По его словам, нам есть чему поучиться у животных: «У нас, людей, конечно, есть ряд качеств, которые у животных представлены, может быть, на инстинктивном уровне, что может быть и обидно, но гораздо более яркие положительные качества. Например, семейная жизнь, привязанность. Есть животные абсолютные моногамы. Возьмите журавлей, возьмите лебедей. Конечно, лебедь не падает и не разбивается о землю, если он потерял свою пару. Может быть, на будущий год, овдовев, он может найти себе другую пару, но пока эта пара у него есть, он никогда в жизни не посмотрит на кого-то другого, будет ходить только за своей избранницей. И это так прекрасно! Почему нам бы этому не научиться?» [8]. Использование повтора, восклицательного предложения и риторического вопроса создает атмосферу естественной устной речи, отражает доверительность и заинтересованность ученого в диалоге с адресатом.

Николай Дроздов ведёт здоровый образ жизни и советует это молодежи. Об этом можно судить по фразам: «Каждое утро час делаю зарядку на все группы мышц» [9]. «Моя установка: не курить! В доме и его окрестностях у нас бутылок со спиртным нет. Вся моя семья ведет здоровый образ жизни» [9].

Учёный принадлежит к тем людям, которые имеют безупречную репутацию. Помимо знаний он хочет донести до людей важность общечеловеческих ценностей: любви, добра. Например: «Я свою жену люблю и, так сказать, мне не надо никаких пояснений» [4]; С детства вы знаете два волшебных слова, которое помогают нам жить, это «пожалуйста» и «спасибо», а есть ещё

2 волшебных трехслова, которые нужно употреблять по отношению к тем, кто рядом, это «я тебя люблю» и «прости меня, пожалуйста», это очень важно» [10].

В интервью изданию «Подъем» он говорит о своём аккаунте в социальной сети ТикТок: «Если раз в неделю давать добрые советы молодёжи – это ж хорошо. Но меня отговаривали, говорили, что там тусовка дурачков, а я буду среди них, я отвечаю: не среди них, а что-нибудь им всем посоветовать можно же?» [11].

Образ Николая Николаевича Дроздова и его манера речи очень узнаваемы. К ним часто обращаются в шоу или фильмах. Например, в игре высшей лиги «КВН» в 2014 году в рубрике «СТЭМ со звездой» команда «Союз» в качестве приглашенной звезды позвала Николая Николаевича Дроздова, там он сыграл роль Сусанина. В этой сценке обыгрывается телепередача «В мире животных». Это нашло отражение во фразах, которые говорит герой Николая Дроздова: «Но сначала мы понаблюдаем за жизнью дикобраза». Другая фраза: «Через триста лет это назовут селфи» – отсылает нас к цели телепередачи: учить, передавать знания. Интересно, что в этой сценке телеведущий произносит характерные и вызывающие ассоциации с передачей «В мире животных» выражения: «енот-компот», «дал дрозда», «барсучий случай» [12]. Этот эпизод демонстрирует всеобщую любовь к Николаю Дроздову. А в фильме «В поисках Дори» известная за границей актриса и продюсер Сигурни Уивер, которая является яркой зоозащитницей, в русском дубляже была заменена на Николая Николаевича Дроздова. Это было сделано, чтобы зрителю было понятно происходящее на экране.

Таким образом, ученый и телеведущий Николай Николаевич Дроздов является уникальной языковой личностью, имеющей богатый словарный запас, большой объем знаний о мире и желание этими знаниями делиться с широкой аудиторией.

Литература

1. Мамаева, С. В. Речевой портрет // Эффективное речевое общение (базовые компетенции: словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск : Изд-во Сибирского федерального университета, 2012. –С. 561–562.
2. Культура русской речи : Энциклопедический словарь-справочник / под ред.: Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. – Москва : Флинта : Наука, 2003 .– 837с .
3. Николай Дроздов Полёт бумеранга / Н. Н. Дроздов. – Москва: Армада, 1998. – 176 с.
4. «А поговорить?» Интервью с Николаем Дроздовым. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=zdjQpqrqvqtI&t=779s> (дата обращения: 12 марта 2021)
5. В мире животных с Николаем Дроздовым. Выпуск №52. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=1QLUxr4HqWw> (дата обращения: 12 марта 2021)

6. Эко-словарь. URL : <http://www.ecocommunity.ru/term.php> (дата обращения 12 марта 2021)
7. Вечерний Ургант. В гостях у Ивана Николай Дроздов (эфир 25.05.2018). URL : <https://www.youtube.com/watch?v=Nv5AvzQfGi0&t=467s> (дата обращения: 12 марта 2021)
8. Час Пик. Эфир 24.06.1997г. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OmOnJBfHNNc> (дата обращения: 12 марта 2021)
9. Федотова, И. 10 правил здорового образа жизни от Николая Дроздова // Комсомольская правда. – 2017. – 20 июня. URL : <https://www.kp.ru/daily/26544.5/3561005/> (дата обращения: 12 марта 2021)
10. URL : https://www.tiktok.com/@ndroz dov_official/video/6930185576046021894?lang=ru-RU&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 (дата обращения: 12 марта 2021)
11. 83-летний Николай Дроздов пришёл в TikTok // Подъём. – 2021. – 27 января. URL : <https://pdmnews.ru/19455/> (дата обращения: 12 марта 2021)
12. КВН Союз – СТЭМ с Дроздовым. КВН 2014. Высшая лига. Вторая ½ СТЭМ. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=2HdfFAjK7fU> (дата обращения: 12 марта 2021)

БАСНИ ОЛЕСИ ЕМЕЛЬЯНОВОЙ: ПОПЫТКА КЛАССИФИКАЦИИ
The fables of Olesya Emelyanova: an attempt at classification

Р. В. Пупиекова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. А. Полева, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: басня, классификация, тематика, персонаж, О. Емельянова.
Key words: fable, classification, thema, character, O. Emelyanova.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению жанра басни в творчестве современной детской писательницы О. Емельяновой. В работе приведены определение и жанровые особенности басни, представлена попытка классификации впервые вводимых в литературоведческий обиход басен О. Емельяновой по тематическому и персонажному основаниям.

Басня – жанр, ведущий свою историю с античности, представляющий собой короткий нравоучительный рассказ в прозе или стихах, изображающий различные качества, поступки людей, а также отношения между ними [1]. Историю жанра составляют произведения Эзопа, Федра, Ж. де Лафонтена, А. Сумарокова, И. Хемницера, И. Дмитриева, И. Крылова, Н. Эрдмана, С. Михалкова. Басенные функции: сатирическая, дидактическая, философская. Основная цель данного жанра – обличение человеческих пороков. Басня несет в себе воспитательный посыл, высмеивая и бичуя пороки, она делает зло легко узнаваемым, отвращает людей от грехов, заставляет думать о последствиях своих поступков, предостерегает от ошибок. Баснописцы каждый раз убеждают, что надо использовать свои способности во благо, а не во вред окружающим и руководствоваться в каждом своем решении, поступке совестью [2].

Ю. О. Овчухова, анализируя определения басни В.А. Жуковским, делает вывод, что её жанровые признаки устойчивы, не меняются со временем:

- 1) вместо людей, как правило, в басне персонажами являются предметы и животные,
- 2) басня помогает читателю на простом примере разобраться в сложной житейской ситуации;

3) наличие морали, осуждающей отрицательное качество персонажа [3, с. 104].

Некоторые басни отвечают на запросы конкретной историко-политической ситуации. Но большинство басен сатирически высмеивают не изменяемые со сменой политических режимов человеческие нравственно-этические качества. Многие сюжетные линии, образы героев и – главное – мораль общие для басен разных веков. Поэтому созданные в прошлые эпохи произведения этого жанра, как правило, актуальны и сегодня. Однако история жанра подтверждает, что каждая новая эпоха не удовлетворяется произведениями прошлых лет, в новом поколении рождаются свои баснописцы, которые используют традиционные басенные сюжеты и создают оригинальные.

В современной литературе жанр басни представлен в творчестве Олеси Владимировны Емельяновой, которая позиционирует себя как детского писателя, автора пьес, стихотворений, потешек, загадок для детей. Отдельное направление её творчества – стихотворные басни, которых написано около 1 300 [4]. Несмотря на то, что её произведения переиздаются, не удалось обнаружить ни одной исследовательской работы, посвящённой её творчеству. Единственное упоминание её басен было обнаружено в учебном пособии «Детская литература» Е. А. Полевой [5].

Наш интерес к её творчеству продиктован актуальностью проблемы обновления и дополнения содержания школьного литературного образования. Жанр басни изучается в начальной школе, затем в среднем звене в 5, 6 классах на материале творчества И. Дмитриева и И. Крылова. Не отрицая значимости литературной классики и необходимости изучения высоких образцов басенного жанра, мы ставим вопрос о возможности расширения представлений о жанре за счёт увеличения персоналий, включения в литературное образование произведений и XXI века. Обращение к современным басням позволит детям понять, что изучаемый жанр не устарел, он актуален и в нынешнюю эпоху.

Однако то, что творчество О. Емельяновой совершенно не изучено, определяет первичную задачу данного исследования – обзорный, а затем детальный анализ её произведений, чтобы понять, стоит ли включать их в школьную программу, соответствует ли их качество требованиям к школьному обучению, какие из произведений подходят для чтения младшими подростками.

В данной статье представлен первый этап работы – попытка классификации басен.

Внимательно было изучено 50 басен, другие просматривались обзорно. Классификация проводилась по двум основаниям: по персонажам и по тематике. Результаты исследования представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Классификация басен О. Емельяновой по персонажам

	Персонажи	Примеры
1.	Дикие животные	«Медведь» «Львенок и шакалы», «Глиняная булка», «Лиса-воевода», «Звериный карнавал», «Ежик Тожик» и др.
2.	Дикие и домашние животные	«Лиса и собаки», «Свинья и горностаи», «Толерантные звери», «Овечье стадо», «Пес-герой» и др.
3.	Домашние животные	«Кот-мышелов», «Щенок», «Пес-герой», «Три клуши» и т.д.
4.	Человек и животные	«Как кот в собаки нанимался», «Покорная кобыла», «Щенок», «Богач и бедняк», «Медный грош» и т.д.
5.	Человек	«Воз пшеницы», «Встреча на мосту», «Две пиалы», «Урок», «Этюд» и др.
6.	Птицы, рыбы	«Царь-птица», «Соловей и голуби», «Ворон и сорока», «Муравей и муравейник», «Жемчужина» и т.д.
7.	Предметы, растения и явления природы	«Урок», «Фикус», «Дуб и поганки», «Туфельки», «Помидор» и т.д.

И типы персонажей, и названия басен, в целом, доказывают, что О. Емельянова создаёт свои басни, опираясь на жанровые традиции и используя свойственные басням образы, соотносимые с конкретными качествами (хитрость, сладкоголосые, трудолюбие и т.п.), свойствами (полезность / бесполезность).

По тематике басни были разделены на несколько блоков, деление условное, но тем не менее, отражающее тематическую доминанту басен.

Таблица 2 – Тематическая классификация басен О. Емельяновой

	Группы басен	Примеры	Функциональная направленность, специфика
1.	Басни, обличающие человеческие пороки: - зависть/месть:	«Птичка», «Львенок и шакалы», «Змееныш», «Сорняк», «Туфельки»	Обличение, высмеивание пороков /имморальных качеств человека, общества
	- жадность:	«Мешок яблок», «Сыч-лекарь», «Медный грош», «Сорняк»	
	- лень:	«Глиняная булка», «Два мышонка»	
	- гордость/высокомерие:	«Щенок», «Чего хочет Солнце», «Богач и Бедняк», «Воробей», «Львенок»	
	- воровство:	«Терем», «Воз пшеницы»	
	- эгоизм:	«Муравей и муравейник» и др.	

2.	Басни, посвященные быту:	«Два дракона», «Толерантные звери», «Свинья и горностай», «Клубок и воробей», «Три клуши»	Поучают и указывают на то, как не следует поступать
3.	Басни, затрагивающие тему искусства	«Скульптор-скарабей», «Соловей и голуби», «Этюд», «Бенефис»	Показывают, что бранить искусство, талант другого – признак невежества и глупости, во всем нужна мера, а также знание. Рассуждать о той области, в которой ты неведом, – нелепо и смешно
4.	Общественно-политические басни	«Овечье стадо», «Царь-птица», «Лиса-воевода»	В них повествуется о том, что власть должна быть справедливой, а правителем стать может не каждый. Такова, например, басня «Овечье стадо», в которой идет речь о произволе власти, что и выражено в морали: <i>«...не позволяйте власти Одни другими прикрывать напасты»</i>
5.	Басни, выводящие практические законы человеческой жизни	«Покорная кобыла», «Фигус», «Кот-мышелов», «Две пиалы», «Малыш и змея», «Свинья на диете», «Помидор», «Урок профессора Клопа», «Шуба», «Вороньи советы», «Ежик Тожик» и т.д.	Как правило, главную мысль О. Емельянова выражает пословицей, поговоркой, афористично: <i>По легкому пути до цели можно не дойти</i> («Свинья на диете») <i>Люб тот совет, который прошен</i> («Вороньи советы») <i>Кто причиняет боль другим, тот ждать добра в ответ не в праве</i> («Урок профессора Клопа»).

Предлагаемая тематическая классификация басен О. В. Емельяновой не является абсолютной, потому как их иносказательность придаёт содержанию многозначность. Обзорное изучение произведений современного баснописца позволяет сделать ряд выводов. Басни О. Емельяновой имеют широкий тематический диапазон, автор открыто следует традициям предшествующих баснописцев: в плане тем, композиции, создания образов персонажей, стремления к лёгкости стиля, точности и простоте слога наблюдается «школа» И. А. Крылова. О. Емельянова редко использует лексику, отражающую реалии современной информационной культуры (слова «толерантность», «диета» и т.п.). Отсутствие узнаваемых именно современных реалий ставит вопрос о том, насколько необходимо создавать новые произведения, используя традиционную образность. Однако в баснях О. Емельяновой меньше лексики, непонятной современным детям, сохранена воспитательно-дидактическая функция, реализована установка на сохранение традиций русской басни XIX века. Это позволяет выдвинуть гипотезу о перспективности включения её произведений в школьную программу. Разработка и апробация методики их

изучения, чтобы подтвердить или опровергнуть нашу гипотезу, – перспектива данной работы.

Литература

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – URL : <http://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 22.11.20).
2. Овчухова, Ю. О. Особенности басенного жанра / Ю. О. Овчухова // Bulletin of Medical Internet Conferences. – 2013. – № 3.
3. Стенник, Ю. В. О специфике жанровой природы басни / Ю. В. Стенник // Русская литература. – 1980. – № 4. – С. 106–119.
4. Емельянова, О. Басни / О. Емельянова. – URL : <https://www.olesya-emelyanova.ru/index-skazki.html#basni> (дата обращения: 12.02.21).
5. Полева, Е. А. Детская литература : учебно-методическое пособие / Е. А. Полева. – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2013. – 144 с.

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА БОЛЕЗНЬ / ЗДОРОВЬЕ
В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ**

**Representation of the concepts of disease/health
in russian proverbs and sayings**

А. Д. Попова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. С. Савенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: концепт, лексико-семантическая группа, номинативное поле концепта, лексико-семантический анализ, компонентный анализ.

Keywords: concept, lexico-semantic group, nominative field of the concept, lexico-semantic analysis, component analysis.

Аннотация. В статье описана структура номинативного поля концептов «здоровье» и «болезнь» и представлена характеристика их понятийного и ассоциативного слоя на материале пословиц и поговорок русского языка.

Актуальность работы определяется тем, что в настоящее время в современной лингвистике, психологии, методике и фольклористике проблемы восприятия человеком информации, её обработка, накопление и воспроизведение вызывают большой интерес. Также актуальность связана с вниманием «к феномену пословиц как к своеобразному мини-коду языковой картины мира и как к явлению, подвергающемуся обновлению, универсализации, упрощению и теряющему свою историко-культурную специфику в сегодняшние дни у многих народов» [1, с. 29].

Для данной работы нами было отобрано 68 пословиц и поговорок о болезни и здоровье из сборника В. И. Даля «Пословицы и поговорки русского народа». Пословица, по толковому словарю Д. Н. Ушакова, – это «краткое образное законченное изречение, обычно ритмичное по форме, с назидательным смыслом» [2, с. 315]. Поговорка – это «принятое ходячее выражение, обычно образное, иносказательное, не являющееся цельной фразой, предложением» [2, с. 174]. Для анализа концептов «болезнь/здоровье» в пословицах и поговорках было составлено номинативное поле концепта путём распределения слов по лексико-семантическим группам. Лексико-семантическая группа слов (ЛСГ) – «обширная организация слов, объединенная базовым

семантическим компонентом, который обозначает класс классов предметов, признаков, процессов, отношений» [3, с. 174].

Ниже представлены выделенные нами ЛСГ, репрезентирующие концепты «здоровье» и «болезнь».

1. **Сравнение здоровья с чем-либо или кем-либо.** В состав этой ЛСГ нами были включены такие лексемы: бык, боров, лесник (*Здоров, как бык, как боров. Силен, как лесник.*); свинья (*Отъелся, как свинья на барде. Здоровьем болен.*); земля, богатство (*Здоровье лучше (краше, дороже) богатства (богатырства).*), деньги (*Здоровье дороже денег. Здоров буду – и денег добуду.*), цена (*Здоровью цены нет. Здоровья не купишь.*); голова, богатырство.

2. **Внешние признаки здоровья.** В состав данной ЛСГ нами были включены такие лексемы: лицо (*Не спрашивай здоровья, а глянь в лицо*), зубы, рёбра (*Суди не по годам, а по ребрам (по зубам)*).

ЛСГ имени прилагательного, составляющие номинативное поле концепта "здоровье", – **состояние здоровья**, репрезентантами этой группы являются лексемы: живой (*Жив, здоров, ни больной, ни горелый (Жив – здоров, ни горелый, ни больной. На нем хоть воду вози.)*), здоровый (*Здоровый урока не боится. Здорового и призор не берет.*)).

ЛСГ глагола, составляющие номинативное поле концепта "здоровье", следующие:

1. **Действия, предпринимаемые для лечения:** остричь, посыпать, ударить, разбить, наточить, помазать, не залечивайся, вылечишься, не играй (*Не играй шапкой: голова болеть будет*), посты разрешаются, береги, не плюй (*Не плюй в окно - зубы болеть станут*)).

2. **Действия здорового человека:** (хоть воду) вози (*Жив - здоров, ни горелый, ни больной. На нем хоть воду вози*), не боится урока (*Здоровый урока не боится*), скупаться (*Кто утром в великий четверг скупается прежде ворона, здоров будет*), есть камень (*Больному и мед не вкусен, а здоровый и камень ест*), дурить (*Больной лечится, здоровый бесится (дурит с жиру)*), спешить в могилу (*Больной от могилы бежит, а здоровый в могилу спешит*).

В ядро номинативного поля «здоровье» вошли следующие ЛСГ: 1. Действия для лечения (стричь, посыпать, ударить, разбить, наточить, помазать, не залечивайся, вылечишься, не играй, посты разрешаются, береги, не плюй). 2. Сравнения здоровья с чем-либо или кем-либо (бык, боров, лесник, свинья, земля, богатство, деньги, цена, голова, богатырство, богатство). В периферию номинативного поля вошли: 1. Внешние признаки здоровья (лицо, зубы, рёбра). 2. Состояние здоровья (жив, здоров, ни больной, ни горелый, здоровый).

3. Действия здорового человека (хоть воду вози, не боится урока, скупаться, есть камень, дурить, спешить в могилу).

Анализ лексико-семантических групп номинативного поля концепта «здоровье» показал, что здоровье у русского человека ассоциируется с физической функциональностью, хорошим самочувствием. Носители русского языка наделяют здоровье следующими чертами: 1) полноценная жизнь; 2) бесценность; 3) нормальное функционирование организма, что позволяет нам заключить, что русский народ очень ценит своё здоровье и делает всё возможное для скорого выздоровления.

ЛСГ имени существительного, составляющие номинативное поле концепта "болезнь", следующие:

1. **Разновидности болезни:** огурная (ленивая) лихорадка (*Заболел огурной (т. е. ленивой) лихорадкой*), холера (*В холеру и лягушка не квакнет (замечание)*), глазная боль (*От глазных болей – двенадцать раз умываться росой*), псовая болезнь, женская болезнь (*Псовая болезнь до поля, а женская до постели*), зубная боль (*Болят зубы – так разбить губы, наточить крови да помазать брови*), хворь (*Хворь и теленка (и поросенка) не красит*)).

2. **Отношение к больному:** не сосед (*Иноходец в пути не товарищ, а больной в избе не сосед.*)).

3. **Органы, подверженные болезни:** зубы (*Болят зубы – так разбить губы, наточить крови да помазать брови*), кости (*У кого болят кости, тот не думает в гости*), голова (*Болят голова – остричь догола, посыпать ежовым пухом да ударить обухом*), брюхо (*Брюхо больного умнее лекарской головы*), сердце (*Что ни болит, все к сердцу валит. Всякая болезнь к сердцу*)).

ЛСГ имени прилагательного, составляющие номинативное поле концепта "болезнь", следующие:

1. **Качество нездоровья:** хилый, горелый, больной (*Жив – здоров, ни горелый, ни больной. На нем хоть воду вози*), привередливый в еде (*Не больной привередлив, боль*)).

2. **Характеристики больного человека:** умный (*Брюхо больного умнее лекарской головы*), мёд не вкусен (*Больному и мед не вкусен, а здоровый и камень ест*)).

ЛСГ глагола, составляющие номинативное поле концепта "болезнь", следующие:

1. **Стадии процесса заболевания:** заболеть, можется, нездоровится, болеть, не квакать, ушибиться, отъестся (*Отъелся, как свинья на барде. Здоровьем болен*), есть (*Не могу, а ем по пирогу*)).

2. **Действия/приметы, приводящие к болезни:** чесать голову (Вечером (с вечера) голову чесать – болеть станет).

3. **Советы по избавлению от болезни:** остричь, посыпать, ударить, разбить, наточить, помазать, не залечивайся, вылечишься, не играй, посты разрешаются, береги, не плюй, умываться (*От глазных болей – двенадцать раз умываться росой*), здравствовать на чих (*На чих кошки здравствуй, зубы болеть не станут*).

4. **Действия болезни:** входит, выходит, скачет, ходит, скажет, не красит (*Хворь и теленка (и поросенка) не красит*).

5. **Действия больного человека:** лечиться (*Больной лечится, здоровый бесится (дурит с жиру)*), бежать от могилы (*Больной от могилы бежит, а здоровый в могилу спешит*).

В ядро номинативного поля «болезнь» вошли следующие ЛСГ: 1. Советы по избавлению от болезни (остричь, посыпать, ударить, разбить, наточить, помазать и др.). 2. Стадии процесса заболевания (заболеть, можется, не квакать, ушибиться и др.). К периферии номинативного поля были отнесены такие ЛСГ: 1. Разновидности болезни (огурная лихорадка, холера, глазная боль, псовая болезнь, женская болезнь, зубная боль, хворь). 2. Отношение к больному. 3. Органы, подверженные болезни (зубы, кости, голова, брюхо, сердце). 4. Сравнение больного с чем-либо или кем-либо (ребенок, телёнок, поросянок, убожество). 5. Последствия заболевания (смерть, боль). 6. Качество нездоровья (хилый, горелый, больной, привередливый в еде (Не больной привередлив, боль)). 7. Характеристики больного человека (умнее, мёд не вкусен).

Анализ лексико-семантических групп номинативного поля данного концепта показал, что болезнь у русского человека ассоциируется с плохим самочувствием, невозможностью разговаривать, бессилием. Носитель русского языка наделяет болезнь следующими чертами: 1) нарушение жизнедеятельности; 2) снижение трудоспособности; 3) бессилие. Таким образом, можно заключить, что выздоровление больного человека для носителей русского языка представляется важным и жизненно необходимым. Возможно, с этим связано и разнообразие советов, рецептов, способов избавления от болезни. Кроме того, лексико-семантический анализ пословиц и поговорок о болезни показал, что, несмотря на наличие в жизни русского человека разнообразных видов заболеваний, больной не придает значения виду одолевшего его недуга (ЛСГ «разновидности болезни» была отнесена нами к периферии номинативного поля концепта). После процедуры отбора номинантов необходимо проанализировать понятийный уровень концептов «здоровье» и «болезнь».

На данном этапе после обращения к толковым словарям нами был составлен следующий словарный список лексических значений слов-репрезентантов концепта «здоровье» (здоровье, здоровый, сильный).

В «Словаре русского языка» Д. С. Ушакова здоровье определяется как «нормальное состояние правильно функционирующего, неповрежденного организма» [4, с. 634]. По данным «Толкового словаря словообразовательных единиц русского языка» Т. Ф. Ефремовой, здоровье – это 1. Состояние организма, при котором правильно функционируют все его органы. 2. Самочувствие человека. 3. перен. Духовное и социальное благополучие» [5, с. 636]. Согласно «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова здоровье – это «1. Правильная, нормальная деятельность организма, его полное физическое и психическое благополучие. 2. То или иное состояние организма» [6, с. 1375]. Здоровый означает «обладающий здоровьем, не больной», сильный – «обладающий большой физической силой, мощный» [6, с. 1375].

Компонентный анализ представленных лексических значений лексемы «здоровье» позволил выявить общие категориальные признаки этого слова и показал, что под здоровьем понимается нормальное физическое функционирование организма человека и психическое состояние человека. Сравнив эти категориальные признаки с признаками, заложенными в значениях слов-репрезентантов концепта «здоровье» в пословицах и поговорках, мы можем обнаружить как совпадение некоторых компонентов, так и дополнительные смыслы. Здоровье понимается в пословицах как хорошее самочувствие и способность работать. Также в паремиях здоровый человек сравнивается с определенными животными (бык, боров), скорее всего, за их силу и большие размеры. В одной из пословиц говорится о том, что здоровый человек спешит в могилу (*Больной от могилы бежит, а здоровый в могилу спешит*). Это подтверждает нашу гипотезу о том, что будучи физически крепким человек забывает о ценности здоровья. Об этом же свидетельствует пословица *Тот здоровья не знает, кто болен не бывает*.

Словарный список лексических значений слов-репрезентантов концепта «болезнь» (болезнь, хворь, боль, больной, хилый) и его анализ показал, что общими категориальными признаками этого понятия являются, по данным толковых словарей, расстройство здоровья, слабость, нарушение функций организма. В пословицах и поговорках болезнь характеризуется слабостью при выполнении физической работы, плохим аппетитом, отсутствием желания обладать каким-либо богатством.

Для анализа ассоциативного слоя концептов мы обратились к «Русскому ассоциативному словарю» под редакцией Ю. Н. Караулова и установили

наиболее частотные слова-реакции на слово «болезнь» [7, с. 119]: тяжелая (49), века (41), неизлечимая (19). Слова-реакции на слово «здоровье» такие: крепкое (45), хорошее (36), болезнь (19).

Из всего перечня ассоциаций на слово-стимул «здоровье» (219, крепкое, хорошее, болезнь, отличное, плохое, журнал, беречь, сила, мое, жизнь и т. д.), представленных в словаре, только 18 лексических единиц встречается в паремиях. На слово-стимул «болезнь» в словаре приводятся такие реакции: тяжелая, века, неизлечимая, Боткина, здоровье, боль, смерть, сердца, горе, долгая, страшная, грипп, плохо, прошла и т. д. Из этого можно сделать вывод, что ассоциации – это относительно устойчивые реакции, характерные для большинства носителей русского языка. В пословицах и поговорках же болезнь и здоровье представлены иначе – более упрощенно и конкретно.

Все это позволяет заключить, что в русской фольклорной картине мира болезнь характеризуется набором устойчивых признаков, имеет конкретные фазы по ее появлению, протеканию и окончанию, отличается определёнными действиями, связанными как с её развитием, так и с избавлением от неё. Здоровье в языковом сознании русского народа связано, прежде всего, с наличием внешней и внутренней физической силы, однако не осознаётся как ценность до момента прихода болезни.

Литература

1. Салимова, Д. А. Здоровье в зеркале народной мудрости : на примере русских и английских пословиц и поговорок / Д. А. Салимова // Елабужский институт Казанского федерального университета. Многоязычие в образовательном пространстве. – 2017. – № 9. – С. 28–32.
2. Толковый словарь русского языка : В 4 т. / Под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – Москва : ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. – Т.3. – 752 с. – URL : https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ushakova/tom-3/ushakov-tom-3_0174.htm (дата обращения 27.06. 2020).
3. Жеребило, Т. В. Термины и понятия лингвистики : Лексика. Лексикология. Фразеология. Лексикография : Словарь-справочник / Т. В. Жеребило. – Назрань: 2016. – 610 с. – URL : https://lexicology_dictionary.academic.ru/175/лексико-семантическая_группа_слов_%28_лг%29 (дата обращения 27.06. 2020)
4. Толковый словарь русского языка : В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов. 1935–1940. – Т. 1. – 1652 с. – URL : <https://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/117>
5. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка / Т. Ф. Ефремова. – 2-е изд., испр. – Москва : Астрель : АСТ, 2005. – 636 с. – URL : <https://gufo.me/dict/efremova#> (дата обращения 27.06. 2020).
6. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. – 1375 с. – URL : <https://gufo.me/dict/ozhegov> (дата обращения 27.06. 2020).
7. Русский ассоциативный словарь : [В 2 т.] / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева [и др.] ; Рос. акад. наук. – Москва : АСТ : Астрель, 2002. – 781 с. – URL : <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения 29.06.2020)

**К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗЕ АДРЕСАТА В ЛИРИКЕ А. А. АХМАТОВОЙ
(НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ, ПОСВЯЩЁННЫХ Н. С. ГУМИЛЁВУ)**

**To the question about the image of the address in the lyrics of A. Ahmatova
(on the material of poems dedicated to N. S. Gumilyov)**

Н. А. Посаженикова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
С. М. Карпенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: лирика А. А. Ахматовой, образ адресата, диалогичность текста, способы репрезентации.

Key words: lyrics by A. A. Akhmatova, the image of the addressee, the dialogic nature of the text, the ways of representation.

Аннотация. В статье представлен анализ стихотворений А. А. Ахматовой, адресатом которых является Н. С. Гумилёв. Рассмотрены средства и способы репрезентации образа адресата, выявлены особенности воплощения данного образа.

Текст имеет коммуникативную сущность, он всегда «направлен» на другого. М. М. Бахтин отмечал: «Диалогические рубежи пересекают всё поле живого человеческого мышления» [1, с. 299]. Адресованность – это «свойство текста, посредством которого опредмечивается авторское представление о предполагаемом адресате и особенностях его интерпретативной деятельности» [2, с. 2]. При этом образ адресата поэтического текста многопланов. Категория адресованности соотносится с адресатом текста (это может быть реальное лицо), собирательным образом адресата, с художественным образом персонажа-адресата [3, с. 241]. Образ адресата в лирике А. А. Ахматовой рассматривался в работах Н. С. Болотновой (2007), Л. С. Карпиной (2010; 2012).

В задачи данной статьи входит анализ средств и способов репрезентации категории адресованности в стихотворениях А. А. Ахматовой, посвящённых Н. С. Гумилёву.

Коммуникация автора и адресата возможна лишь при наличии у них общей памяти [4, с. 203]. Некоторые тексты обращены к определённому читателю, другие – обращены «ко всем». Объём памяти текстов, которые обращены к любому читателю, минимален, он понятен для каждого носителя

данного языка и данной культуры. Если говорить о текстах, в которых адресат – конкретное лицо, то объём памяти становится иным, в этом случае «нет необходимости загромождать текст ненужными подробностями», при этом часто встречаются отсылки и намёки, отсутствуют детальные объяснения. Для текстов с конкретным адресатом характерны эллиптические конструкции, локальная семантика [там же].

Рассмотрим средства репрезентации образа адресата на материале стихотворений А. А. Ахматовой, относящихся к Н. С. Гумилёву. В некоторых стихотворениях адресат указан уже в заглавии или в посвящении, в этом случае характер адресации не вызывает сомнений.

Нами выявлены следующие стихотворения А. А. Ахматовой, адресованные Н. С. Гумилёву и содержащие в тексте указание на него в эксплицитной или имплицитной форме: «Не бывать тебе в живых...» (1921), «Тот август как жёлтое пламя...» (1915), «Высокие своды костела» (1913), «Помолись о нищей» (1912), «В ремешках пенал и книги были» (1912), «Шелестит о прошлом старый дуб» (1911), «И когда друг друга проклинали» (1909), «Пришли и сказали: «Умер твой брат» (1910), «Он любил три вещи на свете» (1910), «Все мы бражники здесь, блудницы» (1913).

Стихотворение «Не бывать тебе в живых...» написано 16 августа 1921 года. Это время было непростым для Ахматовой. В беседе с биографом Гумилёва – Павлом Лукницким, Ахматова сказала, что это стихотворение «ни к кому не относится», что «просто настроение тогда такое было...» [5, с. 194]. «Однако видно, что стихотворение навеяно тревогой за судьбу арестованного Н. С. Гумилёва и пропавшего без вести брата Виктора... Стихотворение написано в вагоне бывшего III класса, когда она ехала из Царского Села в Петербург 16 августа 1921 г. по старому стилю (т.е. 28 августа по новому стилю)» [там же]. Уже в заглавии обозначен адресат: местоимение *ты* указывает на то, что автор находится с ним в близких отношениях. Средства репрезентации образа адресата – местоимение *тебе*, лексема *другу*. В тексте подчёркивается тесное общение с адресатом: «горькую обновушку другу шила я». В стихотворении представлена тема утраты, гибели, на что указывают строки: «Не бывать тебе в живых, / Со снегу не встать. / Двадцать восемь иттыковых, / Огнестрельных пять». Тревожная эмоциональная тональность поддерживается эпитетом *горькую*, существительным *кровушку*.

В стихотворении «Тот август, как жёлтое пламя...» (1915) образ адресата представлен лексемами: *воин*, *брат*. Местоимение *мы*, собирательное числительное *двое*, глагол совместного действия *вошли* в строках: «И в город печали и гнева / Из тихой Карельской земли / Мы двое – воин и дева – / Студёным

утром вошли», свидетельствуют о близости автора и адресата. Единение лирической героини и лирического героя поддерживается и местоимением *нами*: *«Тот август поднялся над нами / Как огненный серафим»*.

Словом *воин* Ахматова подчёркивает силу характера лирического героя. В последней строфе отражено отношение автора к адресату, подчёркивается духовная близость с ним: *«Как будто ключи оставил / Хозяйке усадьбы своей»*. Вместе с тем в тексте прослеживаются темы трагической судьбы и одиночества: *«И брат мне сказал: «Настали / Для меня великие дни / Теперь ты наши печали / И радость одна храни» // Как будто ключи оставил / хозяйке усадьбы своей»*. Трагичную ноту добавляет и библейский образ, содержащийся в составе сравнения: *«Тот август поднялся над нами / Как огненный серафим»*.

В стихотворении «Высокие своды костёла» (1913) представлен образ лирического героя – *весёлого мальчика*: *«Прости меня, мальчик весёлый, / Что я принесла тебе смерть»*. В этом образе отражены отличительные черты Н. Гумилева. На это указывают и биографические данные, и знаковые детали, содержащиеся в стихотворении: *«дерзкий и смуглый, / Мутно бледнел от любви»*; *«глупые письма твои»*, *«копил приметы моей нелюбви»*; *«Зачем ты принял обеты / Страдальческого пути?»*. Известно, что Гумилёв несколько раз делал предложение Анне Ахматовой, но получал отказ. Образ адресата в стихотворении выражен с помощью морфологических и лексических средств, в том числе образных. Эпитеты *весёлый, дерзкий, смуглый* создают образ молодого и влюблённого юноши. Местоимение *тебе* свидетельствует о близких отношениях автора и адресата. Сравнение *как взрослые* в строках: *«Я думала: ты нарочно / Как взрослые хочешь быть»* указывает на раннее взросление лирического героя. В стихотворении показана динамика образа адресата: сначала это *«мальчик весёлый»*, который *бесстрастно* следил за лирической героиней, затем – человек, который *«принял обеты страдальческого пути»*. Метафора *«хрупко горло»* указывает на чувствительность и ранимость адресата. Эпитет *замученный совёнок* отражает авторское отношение к лирическому герою: Ахматова искренне жалеет его, чувствует свою вину перед ним. В конце стихотворения лирическая героиня извиняется перед *весёлым мальчиком*: *«Прости меня, мальчик весёлый, / Совёнок замученный мой!»*.

Стихотворение «Помолись о нищей» написано в Италии в 1912 г. и посвящено Н. С. Гумилёву. В тексте мало указаний на адресата – лексема *уверенный*, местоимения *ты, тебе*, сочетание *свет узревший*: *«Ты в своих путях всегда уверенный, / Свет узревший в шалаше»*, а также глагол в повелитель-

ном наклонении *помолись*. Тема стихотворения – просьба о молитве: «*Помолись о нищей, о потерянной, / О моей живой душе, // Ты в своих путях всегда уверенный, / Свет узревший в шалаше*». Оппозиция я – ты, указывающая на коммуникацию лирических героев, актуализируется в строках: «*И тебе, печально-благодарная, / Я за это расскажу потом*»; «*Или это ангел мне указывал / Свет невидимый для нас?*».

В стихотворении «В ремешках пенал и книги были...» (1912), написанном в Царском селе, говорится об изменении детской любви, изменении образа возлюбленного. Тематическая группа «детство» представлена следующими словами: *пенал, книги, школы, мальчик, лебедёнок*. Текст содержит посвящение Н. Гумилёву. Ахматова вспоминает юношеские годы – учёбу в Царском Селе. Как и в стихотворении «Высокие своды костела...», автор снова называет лирического героя *весёлым мальчиком*. Эпитет *весёлый* указывает на простоту в детском общении. *Весёлый мальчик* – воспоминание, которое сменяется суровой реальностью настоящего: лирический герой стал *лебедем надменным*. Эмоциональная тональность стихотворения минорная, что подтверждается последними строками: «*А на жизнь мою лучом нетленным / Грусть легла, и голос мой незвонок*».

Тема стихотворения «Шелестит о прошлом старый дуб...» (1911) – монолог любящего человека. Тематическая группа «любовь» представлена следующими лексемами: *губ, со мною, люблю, не любима*. Тематическая группа «внешность» включает слова: *губ, лоб, пальцы, рук*. Адресатом этого стихотворения является сама Ахматова. Лирическое произведение написано от лица Николая Гумилёва: именно под старым дубом он впервые сделал предложение Анне Горенко. Образ адресата выражен посредством эпитетов, которые описывают внешность Ахматовой: *благословенных губ, бледный лоб*, окказиональных слов: *тонкость рук твоих*, лексических единиц, характеризующих состояние героини: *тихая, больная; пальцы холодеют и дрожат*.

Стихотворение «И когда друг друга проклинали» (1909) входит в сборник «Вечер». Тема стихотворения – любовь-страсть. Посвящение адресату находится в конце стихотворения. Образ адресата выражен сочетанием *ушедший друг*. Характер лирического героя показан в последних строках: «*Смотрят в душу строго и упрямо / Те же неизбежные глаза*». На силу чувств героев указывают слова и сочетания: *друг друга проклинали; в страсти, раскалённой добела; память яростная мучит, пытка; огненный недуг*. В стихотворении отражён масштаб личности двух поэтов: «*Оба мы ещё не понимали, / Как земля для двух людей мала*».

В стихотворении «Пришли и сказали: «Умер твой брат»...» (1910) поднимается тема смерти на войне, тема странствий, что выражается в следующих строках: «Умер твой брат...; Брата из странствий вернуть могу». Тематическая группа «смерть» представлена следующими лексемами: *одинока, кинжал, ранах, умер, кровавый, крестами*. В стихотворении слово *брат* повторяется 5 раз. В ранних стихах Ахматова, обращаясь к Гумилеву, часто называла его «братом». Использовано два приёма репрезентации образа адресата: прямое посвящение в начале стихотворения и повтор лексемы *брат*. Отношение к адресату подчёркивается прилагательным *любимый*: «*Любимого брата найду я*», высказыванием: «*Прошлое в доме моём берегу*».

Стихотворение «*Он любил три вещи на свете*» (1910) вошло в сборник «Вечер». Средства репрезентации лирического героя в этом стихотворении – местоимения третьего лица: *он, его*. Характер адресации текста указан в сильной позиции текста – заключительной строке: «*...А я была его женой*». Всё стихотворение является характеристикой лирического героя: «*Он любил три вещи на свете: / За вечерней пенье, белых павлинов / И стёртые карты Америки. / Не любил, когда плачут дети, / Не любил чая с малиной / И женской истерики / ... А я была его женой*».

Стихотворение «*Все мы бражники здесь, блудницы*» (1913) входит в сборник «Чётки». Тема стихотворения – угасшая любовь. Частым приёмом репрезентации образа адресата в текстах Ахматовой является использование местоимений. И в данном стихотворении адресат назван местоимением *ты*. К кому в данном случае обращается автор, можно определить по деталям: «*Ты куришь черную трубку*». Глаза лирического героя сравниваются с глазами осторожной кошки. В целом создаётся достаточно мрачный образ мужа Ахматовой: трубка в руках героя чёрная, а глаза осторожной кошки указывают на отчуждённость от лирической героини.

Подводя итоги, необходимо отметить, что репрезентация образа адресата осуществляется лексическими, морфологическими, стилистическими средствами. Частыми средствами репрезентации образа адресата в стихотворениях, посвящённых Н. Гумилёву, являются местоимение *ты*, лексемы *друг, брат*, что указывает на дружеские доверительные отношения с адресатом. Используются эпитеты, отражающие черты его внешности или характера: *бледный, смуглый, весёлый, уверенный, дерзкий*. Среди репрезентантов образа адресата – текстовые парафразы, метафоры. Стихотворения, адресатом которых является Гумилёв, содержат биографические сведения об отношениях двух поэтов. Помогают определить характер адресованности текста и детали, указывающие на конкретного адресата.

Таким образом, анализ текстовой категории адресованности важен для интерпретации художественных текстов. Диалог автора и читателя сложен, но с учётом коммуникативного подхода к тексту образ адресата можно «реконструировать» и охарактеризовать.

Литература

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 404 с.
2. Воробьева, О. П. Лингвистические аспекты адресованности художественного текста : автореф. дис. ... д. филол. наук / О. П. Воробьева. – Москва, 1993. – 38 с.
3. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста : словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2008. – 384 с.
4. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
5. Казарин, Ю. В. Поэтический текст как система : монография / Ю. В. Казарин. – Екатеринбург : изд-во Урал. ун-та, 1999. – 260 с.

**ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭТИКЕТНОГО РЕЧЕВОГО ЖАНРА
«КОМПЛИМЕНТ» В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»)**

**Linguopragmatic features of etiquette speech genre "Complement"
in internet communication based on the material
of the social network "VKontakte")**

И. В. Птушкина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
С. М. Карпенко, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: лингвопрагматика, этикет, речевой жанр, интернет-коммуникация.
Key words: linguopragmatics, etiquette, speech genre, internet-communication.

Аннотация. Статья посвящена анализу лингвопрагматических особенностей этикетного речевого жанра «комплимент» в интернет-коммуникации. Рассмотрены инициативные и вынужденные, прямые и косвенные комплименты. Охарактеризованы параметры данного жанра в социальной сети «ВКонтакте»: 1) участники общения; 2) условия общения; 3) коммуникативная цель; 4) языковая специфика.

Актуальность темы данной статьи обусловлена интересом учёных к современным формам коммуникации, а именно к интернет-коммуникации. С развитием высоких технологий модифицируются способы и формы межличностного взаимодействия. Коммуникация стала возможной не только в реальной среде, но и в виртуальной. Виртуальное коммуникативное пространство как самостоятельная сфера вербального взаимодействия, с одной стороны, определяет цели, способ и среду общения, а с другой стороны, определяется ими.

Одним из востребованных в интернет-коммуникации жанров является *комплимент* – «лестное для кого-л. замечание, любезный отзыв» [1]. Изучение комплимента как этикетного речевого жанра представлено в работах Н. И. Формановской (1989), И. А. Стернина (1996), Е. В. Мудровой (2007), А. В. Кожановой (2010), Е. В. Фирсовой (2014), А. В. Филиппова (2015), И. В. Шерстяных (2014), И. Ю. Моисеевой, С. И. Красниковой (2015) и др.

Целью данной статьи является анализ лингвопрагматических особенностей этикетного жанра *комплимент* на материале текстов интернет-

коммуникации. Нами рассмотрено около 100 текстовых фрагментов из переписки в социальной сети «ВКонтакте», включающих комплименты. Все комплименты исходят от молодых людей, связанных, по их словам, дружескими отношениями. Анализ проводится на основе модели речевого жанра Т. В. Шмелёвой [2] с учётом имеющихся в научной литературе классификаций комплимента. Фрагменты наиболее оригинальных текстовых фрагментов интернет-переписки приводятся в тексте работы с сохранением орфографии и пунктуации участников коммуникации.

Исследователи выделяют следующие разновидности комплимента: комплимент внешности или отдельным её элементам; комплимент действиям / результатам действий; комплимент, принадлежащей адресату / члену семьи адресата; комплимент вещи [3]; комплимент, характеризующий предмет одежды или украшения; комплимент уму, способностям и талантам; комплимент возрасту; комплимент имени; общеоценочные комплименты [4].

По наличию иллокутивного вынуждения комплименты подразделяются на инициативные и вынужденные [5]. Вынужденные комплименты подразделяются на следующие типы: ответ на вопрос, ответ на комплимент и ответ на так называемую «провокацию», когда говорящий намеренно дает себе заниженную оценку, вынуждая собеседника переубедить себя [там же].

По способу выражения интенции комплименты делятся на прямые (эксплицитные) и косвенные (имплицитные, дедуктивные) [там же]. Прямые комплименты дают однозначную положительную оценку качествам адресата. Особенностью косвенных комплиментов следует считать то, что комплимент не выражен в прямой форме, адресат сам находит его в скрытых семантических компонентах высказывания [там же].

Охарактеризуем выявленные нами комплименты с учётом приведённых классификаций и основных параметров модели речевого жанра Т. В. Шмелёвой, в соответствии с которой выделяются коммуникативная цель, образ автора и образ адресата, образ прошлого и образ будущего, тип диктумного (событийного) содержания, параметр языкового воплощения [2].

Лингвопрагматические параметры. Выявленные нами комплименты были распределены на две группы по параметру *комплиментируемый признак*. В первой группе представлены комплименты, характеризующие внешний вид человека: это комплименты внешности коммуниканта, позволяющие в целом оценить внешний вид или отдельные элементы внешности. Ко второй группе нами отнесены комплименты, в которых даётся оценка интеллектуальным способностям адресата, его нравственным и профессиональным качествам.

Автор комплиментов, как правило, конкретный, не анонимный (видно имя и фото автора, но это может быть и «фейк» (поддельная страница) либо личные данные искажены / не указаны). Адресат также не анонимный, личные данные указаны, представлено фото (возможно, фейк). Анонимность и неперсонифицированность общения в виртуальной реальности приводят к тому, что собеседниками становятся представители разных социальных групп [3]. В реальной среде их коммуникативное взаимодействие маловероятно.

Представим примеры комплиментов, характеризующих внешний вид человека. Комплименты адресованы девушкам:

«Слышь позырил твои фотки / Ты прям красивая / Ну типа глаза там ровно смотрят, не косые, нос не до подбородка, зубы вроде все на месте, прыщей нет»; «И волосы у тебя такие прикольные»; «Хорошая у тебя фигура»; «Ты же у меня везде красавица!!», «классная ава!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!»); «Таки да, очень красиво!»; «Ты прямо кайфовая»; «Имя у ты красивое прям как ты))»; «Красивые глазки, милое личико, стройная фигура!»; «У ты чудные ножки »; «Идеальный пупок в чат!»».

Девушки делают комплименты юношам более деликатно и тактично, например: *«Ты выглядишь очень привлекательно»; «Ничего себе, ты не шутил, когда говорил, что занимаешься в тренажерном зале. Глаз не отвести!»; «Ты выглядишь сегодня очень мужественно. Мне это нравится»; «Ты выглядишь очень привлекательно в этом костюме/галстуке/наряде»; «Я люблю, когда ты обнимаешь меня своими сильными руками»; «Ты очень красивый, когда смеешься»; «Ты красивый, когда плачешь»; «Ты всегда выглядишь так привлекательно, даже если только проснулся и твои волосы в беспорядке».*

Коммуникативная цель перечисленных комплиментов – доставить адресату приятное, реализуется при помощи оценочной лексики с положительной коннотацией: *прям красивая, красавица, очень красиво, привлекательно, стройная, чудные, идеальный*. Используются сленговые слова: *кайфовая, прикольная*.

В коммуникации юношей отмечаются более лаконичные формы: *«Фига ты мощный!!!»; «Настоящий чемпион!»; «Невероятно круто!!!»; «С днюхой, чтоль, красава! «Хай!» – привет! «СПС» – спасибо!»*.

Ко второй группе были отнесены комплименты, характеризующие внутренние качества адресата. Сюда включены высказывания, содержащие общую оценку объекта комплимента, восхваляющие его моральные характеристики, интеллектуальные способности и профессиональные качества.

Приведём примеры: «*Не девушка, а мечта!*»; «*Оригинальные речи для глубокочитающей девушки!*»; «*Ты профи по игре в Танчики*»; «*Ты замечательный собеседник! Всегда есть, о чем поболтать с тобой!*»; «*Она, по моему, очень добрая девушка!*»; «*Ах, какой ты вежливый!*»; «*Ты умело прошел Стрим! Красава!*»; «*Твоим умениям клеить девочек можно только позавидовать*»; «*Ты такая уменка!*» «*Ты эксперт по квадрикам!*»; «*Ты так добр ко мне!*»; «*Большое спасибо за то, что приготовил мне завтрак, любимый. Я по-настоящему ценю это. И это очень вкусно!*»; «*Ты наверно можешь отремонтировать что угодно*»; «*Мне нравится то, как ты нежен со мной*»; «*Спасибо, что выслушал меня. Я очень ценю то, что ты дал мне высказаться*»; «*Я заметила, что ты сделал (это) для меня. Спасибо за твою заботу. Я очень ценю это*».

В остальных комплиментах представлено сочетание признаков, конкретный комплиментируемый признак отсутствует.

Основным средством создания комплимента являются оценочные прилагательные, в том числе гиперболизирующие качества адресата, например: «*Вау, ты такая мегаталантливая*»; «*Ты мой супергениальный, я люблю тебя*». Компоненты *мега-*, *супер-* усиливают оценочные признаки, содержащиеся в прилагательных *талантливая* и *гениальный*.

Наиболее частотным прилагательным, встречающимся в комментариях, является слово *красивая* (*красивый*) и его краткая форма *красива* или однокоренные слова: наречие *красиво*, существительные *красавица*, *красотулька*, например: «*Таки да, очень красиво!*»; «*Ты же у меня везде красавица!!*»; «*Вау, ты такая красотулька!!*» и др.

Усилению степени выражения эмоционально-оценочной окраски комплимента способствуют слова-интенсификаторы: *очень*, *самая* и др. Преувеличение в комплименте – это представление некоторого качества более значительным, более важным, чем это есть на самом деле. Например: «*Ты самая красивая!*», «*С тобой ужасно приятно общаться*». Сочетание *ужасно приятно* является оксюмороном, слово *ужасно* в данном случае способствует усилению оценочного признака "удовольствие" (лексема *приятно* в составе сказуемого имеет значение: «О чувстве удовольствия, испытываемом кем-л» [6, с. 461]).

В целях выражения эмоций в комплиментах иногда используется сниженная или обценная лексика, что является особенностью данного жанра в дружеском общении людей, принадлежащих к неформальным социальным группам, например: «*Ты офигенно шьешь. Это все, что я хочу тебе сказать!*»; «*Ты херли молчала что так рисовать умеешь?*». Следует заметить,

что подобные высказывания содержат две интенции: 1) неодобрение поведения одного из коммуникантов; 2) оценка личности коммуниканта, его достижений. На принадлежность высказывания к жанру комплимента указывает лексема *так*, подчёркивающая степень качества действия.

В переписке молодых людей в социальной сети «ВКонтакте» используются прямые и косвенные комплименты. Прямой и косвенный комплименты различаются по эксплицитности / имплицитности выражения оценки. Достоинства адресата в косвенном комплименте представлены опосредованно. По особенностям языкового оформления косвенные комплименты могут быть разделены на разные типы, среди которых комплимент-ощущение: *«Мне так круто с тобой!»*; *«Я закрываю глаза и вижу твою улыбку, ощущаю её»*; комплимент-сравнение: *«Ты стремительная и страстная как Ferrari»*; комплимент-цитирование: *«Я помню твои слова «Ты самый классный», а ты вообще супер»*. Типичными среди косвенных комплиментов являются высказывания, в которых подчёркивается желание общаться с адресатом или просто видеть его: *«Как я счастлив, моя крошка, что имею в своем роде удовольствие видеть тебя!»*; *«Нам с другом еще более приятно видеть такую особу!»*.

Приведём примеры инициативных и вынужденных комплиментов. Инициативные комплименты: *«Как я счастлив, моя крошка, что имею в своем роде удовольствие видеть тебя!»*; *«Нам с другом еще более приятно видеть такую особу!»*. Вынужденные, в свою очередь, могут быть ответом на вопрос или ответом на комплимент: *«Ты тоже очень классный!»*; ответом на «провокацию»: *«У меня и с юмором все в порядке»*.

В тексте комплимента часто используются эмодзи (смайлики) и стикеры, причём иногда, как отмечает А. В. Кожеко, стикер или эмодзи способен полностью заменить комплимент [7]. Исследователем изучается тематика стикеров и эмодзи, выделяются типологические признаки, связанные как с оформлением, так и с особенностями функционирования этих средств [8].

Эмодзи в совокупности с приятными словами производят большой эффект на адресата, поддерживают шутивную атмосферу между коммуникантами, например, *«Я твои красивые губки»*.

В рассмотренном нами материале отмечено употребление смайлов или эмодзи, однако они не всегда используются как самостоятельный комплимент, а лишь дополняют вербально выраженный и реализуют в этом случае цель – максимально выразить свое эмоциональное состояние и отношение к коммуниканту.

Анализ реакций адресатов комплиментов показал, что основным способом ответа является благодарность: «СПС (спасибо)!», «спасибки!», «Я не ожидала такого комплимента. Спасибо большое»; в незначительном количестве представлены реакции отрицания комплимента («ну что ты») и снижения степени комплиментарности («не преувеличивай»). На наш взгляд, это отражает современную тенденцию принятия комплимента в речи молодежи и является показателем дружеских отношений между коммуникантами.

Комплименты в социальной сети «ВКонтакте» – это не похвала, а лишь намек на какое-то из достоинств человека. Современные молодые люди делают комплименты оригинально, данная тенденция выражается в стремлении у молодежи выделиться перед своим коммуникантом, например, «Ты просто МЕГА красива!». Заглавные буквы в композите МЕГА усиливают воздействующий потенциал комплимента, выполняют при этом и регулятивную функцию – акцентируют внимание адресата на указанном в комплименте признаке.

Таким образом, на основе проведённого исследования можно сделать вывод, что комплимент является часто используемым в переписке в социальной сети «ВКонтакте» речевым жанром. Используются комплименты внешнему виду коммуникантов (30 %), уму, способностям (26,7 %), предметам одежды или украшениям (30 %), действиям (4 %). Участники коммуникации чаще делают прямые комплименты (10 %), чем комплименты в косвенной форме (4 %), инициативные (4 %) и вынужденные (6,6 %). Коммуникативная цель – доставить приятное адресату, реализуется не только вербально – при помощи оценочной лексики (50 %), слов-интенсивов (50 %), но и при помощи эмотиконов, которые делают комплимент с одной стороны – более лаконичным, с другой – экспрессивным и содержательным. В подавляющем большинстве комплиментов выявлена сниженная лексика – просторечные и жаргонные лексические единицы, вульгаризмы. Это свидетельствует о невысоком уровне речевой культуры коммуникантов, и в целом характеризует стиль общения молодых людей в социальной сети «ВКонтакте».

Литература

1. Словарь русского языка : в 4-х т. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык, 1985 – 1988. – Т. 2. – 1986. – 736 с.
2. Шмелёва, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелёва // Жанры речи. – Саратов : – 1997. – № 1. – С. 88-99.
3. Серебрякова, Р. В. Национальная специфика речевых актов комплимента и похвалы в русской и английской коммуникативных культурах : дис. ... канд. филол. наук / Р. В. Серебрякова. – Воронеж, 2002. – 202 с.

4. Якова, И. А. Лингво-когнитивные механизмы управления дискурсом : конструирование аттрактивного имиджа / И. А. Якова, С.С. Тимофеев // Вестник ИрГТУ – 2015. – № 1 (96).
5. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс // Изд. 5-е. – Москва : Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.
6. Словарь русского языка : в 4-х т. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – Москва : Русский язык, 1982–1988. – Т. 3. – 752 с.
7. Кожеко, А. В. Эпистолярные жанры : традиционные и современные формы / А. В. Кожеко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2.
8. Кожеко, А. В. Лингвопрагматические особенности речевого жанра «соболезнование» в интернет-коммуникации / А. В. Кожеко // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – Красноярск. – 2020. – № 1. – С . 169–181.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМ И ПРИЕМОВ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА
«УМНОМУ ГОРОДУ – УМНЫЙ ТРАНСПОРТ»
В 9 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**Use of forms and methods of personally-oriented technologies in the process
of methodical and pedagogical support of individual educational project
of students (on the material of the social and educational project
"Smart city - smart transport" in the 9th grade of the school)**

О. С. Рассказова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: личностно-ориентированные технологии, индивидуальный образовательный проект, диалог, универсальные учебные действия.

Key words: personality-oriented technologies, individual educational project, dialogue, universal educational actions.

Аннотация. В статье рассматривается формирование универсальных учебных действий обучающихся в проектной деятельности, связанной с использованием личностно-ориентированных технологий. В качестве предмета проектирования выступает социально-образовательный проект «Умному городу – умный транспорт» в 9 классе общеобразовательной школы.

В настоящее время происходят важные изменения в сфере образования, связанные с формированием социально адаптивной личности, о которой говорится в Федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) [1]. Экспериментальное внедрение ФГОС предполагает владение педагогом процессом грамотной методической технологизации стратегических целей и идей стандарта. Речь идет об адекватном использовании учителями форм и приемов личностно-ориентированных технологий (далее – ЛОТ), проявляющихся способности и возможности педагога работать в инновационном режиме, предполагающем создание им в каждой конкретной учебной ситуации индивидуальных мини-проектов включения ЛОТ в образовательную деятельность.

Вышесказанное обуславливает **актуальность** темы исследования, направленного на создание методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта (далее – ИОП) с использованием элементов ЛОТ.

Цель исследования – определить педагогические возможности использования ЛОТ в процессе методико-педагогического сопровождения ИОП обучающихся в образовательной деятельности (на материале социально-образовательного проекта «Умному городу – умный транспорт» в 9 классе средней общеобразовательной школы).

В ходе исследования решались необходимые задачи:

1. Проявление, концептуализация теоретических положений, необходимых и достаточных для построения модели эксперимента.
2. Проведение социологического исследования, направленного выявление смысловых точек, решение проблемы в обществе.
3. Создание модели ИОП в виде комикса как рекламного продукта, направленного на привлечение общественного внимания к ситуации с общественным транспортом в г. Томске.
4. Апробация комикса в учебно-образовательной среде.

Гипотеза, в рамках которой проходило исследование состоит в том, что использование возможностей ЛОТ может быть успешным, если педагог

– включает их в проект на диалоговых основаниях, предполагающих учет индивидуальных возможностей проектировщика, изучение социальной среды;

– создает условия для развития индивидуального проекта, используя для этого адекватные этапам проекта формы и приемы ЛОТ;

– видит успешность своей деятельности в формировании универсальных учебных действий обучающегося: познавательных, коммуникативных и регулятивных и достижении им определенных личностных результатов.

Теоретико-методологическая база исследования.

Методы:

1. Теоретические: изучение литературы, проведение социологического исследования, моделирование.
2. Эмпирические: включенный эксперимент, предполагающий самостоятельное участие проектировщика в деятельности по формированию, презентации и популяризации проекта.

Методологическим ориентиром, определившим содержание и структуру исследования, явился антропологический подход в образовании, предпола-

гающий участие автора в качестве активного субъекта в теоретической, экспериментальной частях инновационного проекта (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев [2]).

В качестве теоретических основ рассмотрения проблемы в исследовании выступает понимание ЛОТ, которое присутствует в работах Г. К. Селевко [3], Е. С. Полат [4]. Вслед за ними мы полагаем, что личностно-ориентированное обучение – это актуальный в современной ситуации способ проектирования образовательной среды. Ориентируясь на работу И. С. Якиманской, считаем, что в личностно-ориентированном обучении определяющей является личность ребенка; на развитие личностного начала обучающегося, по мнению автора, направлены методические усилия педагога. Этими установками обусловлен выбор предметного содержания обучения, форм и приемов ЛОТ [5].

Личностно-ориентированное обучение – это методология, которая предполагает включение ребенка в образовательный процесс с учетом его индивидуальных особенностей. Особое место в этой логике занимает осознание обучающимся целей и задач собственной деятельности на основе имеющегося у него опыта [6]. Таким образом, можно говорить, что включенность ЛОТ в методико-педагогические проекты обуславливается логикой антропологического подхода, лежащего в основе нашего исследования, так как в нем декларируется пребывание проектировщика в качестве субъекта собственного образования в проектировании [7].

Одной из технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение, является метод проектов. Проект в контексте образования – результативная деятельность, организуемая педагогом в контролируемых («лабораторных») условиях, которая дает учащемуся возможность действовать самостоятельно и получать результат.

Метод проектов ориентирован на самореализацию личности обучающегося, которая происходит в процессе имитации им «взрослой», социально-значимой деятельности.

В современной педагогике метод проектов используется не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним, как компонент образовательных систем.

Описание образовательного прецедента.

Работа проводилась на базе МАОУ СОШ № 14 имени А. Ф. Лебедева г. Томска. В эксперименте принимала участие обучающаяся 9 «А» класса Емашова Маргарита.

Первый этап проекта – организационно-подготовительный, предполагающий постановку проблемы, разработку проектного задания, т.е. выбор предмета проектирования.

Во время этого этапа у обучающейся создавалась представление о проектировании, предполагаемых целях и задачах будущего проекта. Для постановки замысла и темы исследовательской работы Маргарите было предложено рассказать о своем отношении к проблеме общественного транспорта. Полученная информация, ее анализ позволили обозначить круг вопросов, актуальных для девятиклассницы. Были отобраны возможные темы и проведено их обсуждение с обучающейся. Таким образом определился замысел проекта. Затем в качестве формы проекта был выбран комикс, поскольку этот жанр является наглядным вариантом презентации существующих проблем в обозначенном социальном пространстве.

Аналитический комментарий. На данном этапе позиция педагогов была двойственной: с одной стороны, он выступал лидером, так как необходимо было координировать действия обучающейся; с другой, был авторитаристом, управляя процессом выбора материала, формированием замысла проекта. И та и другая позиции могут быть отнесены к моделям совместной деятельности, разработанным в рамках концепции Школы совместной деятельности Г. Н. Прозументовой [8].

В процессе работы педагога в этой логике происходило формирование и развитие познавательных, коммуникативных УУД.

На **втором этапе** осуществлялась разработка самого проекта, то есть его планирование. Для проекта «Умному городу – умный транспорт» было произведено определение типа проекта, вида итогового продукта, который должен был стать практическим результатом деятельности.

Для построения плана проведено социологическое исследование: разработана анкета, проведены опрос и обобщение полученных результатов, на основе которых осуществлялись концептуализация информация и построение модели проекта.

Аналитический комментарий. На этапе преобладало использование проблемной и партнерской технологий с соответствующими позициями – лидер и партнер. Развивались коммуникативные и регулятивные УУД.

На **третьем и четвертом этапах** происходило написание реферата и создание мультимедийной презентации, которая была представлена на конференции «Наши духовные ценности». Последний этап завершился рефлексией деятельности ученицы. Ее содержание позволило зафиксировать результативность методико-педагогического сопровождения ИОП учителем.

Аналитический комментарий. В обозначенном контексте преобладало использование диалоговых технологий; происходило развитие всех видов УУД обучающейся.

Выводы. Проведенное исследование позволило говорить о правомерности предложенной гипотезы. Инструментарий педагога, сопровождающего ИОП, может считаться продуктивно использованным, если он

- понимает антропологический подход в образовании как базовую стратегию своей деятельности;

- помещает элементы ЛОТ в проект, имея в виду цели и задачи работы на определенном этапе организации проекта;

- включает обучающегося как активного субъекта в создание содержания, структуры, презентации собственной деятельности;

- видит результативность своей деятельности в формировании и развитии УУД обучающихся различного характера.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2013. – 63 с.
2. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – ISBN 5-88527-081-3
3. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005.
4. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 386 с.
5. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.
6. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н. А. Алексеев. – Ростов н / Д: Феникс, 2006. – 332 с.
7. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – Москва : Народное образование, 2005.
8. Прокументова, Г. Н. Методологические основания концепции Школы Совместной деятельности // Школа Совместной деятельности : концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – С. 10–21.

**СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ ЛЕКСЕМЫ *ЯЗЫК*
(В АСПЕКТЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ ДАННЫХ СЛОВАРЕЙ И ОПРОСА ИНФОРМАНТОВ)**

**Semantic analysis of the associative field of the lexeme *Language*
(in terms of comparing dictionary data and interviewing informants)**

Е. А. Серебренникова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. В. Курьянович, доктор филол. наук, доцент

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, информанты, семантический анализ, словарная дефиниция, коннотация слова.

Key words: associative experiment, associative domain, informants, semantic analysis, dictionary definition, word connotation.

Аннотация. В статье рассматривается семантическая характеристика ассоциативных связей лексемы *язык*. В ассоциативном эксперименте, в результате которого, моделируется ассоциативное поле слова-стимула *язык*, принимают участие русскоговорящие иностранцы. Основное содержание работы составляет описание проведения ассоциативного эксперимента на множественную реакцию (ассоциацию) и семантического анализа ассоциативного поля слова-стимула. Делаются заключения о связи ассоциативных реакций на слово-стимул с современным словарным толкованием слова, и о выявлении в ассоциативном поле реакций-коннотаций слова *язык*.

Понимание преимущества применения междисциплинарной методологии позволяет ученым использовать потенциал терминологии и методики одной дисциплины в других областях знания. В современной лингвистике для получения практических результатов активно задействуются, в том числе, и психолингвистические методы, например, ассоциативный эксперимент – для изучения ассоциативного значения слов. Возможности ассоциативного эксперимента (далее АЭ) в лингвистических исследованиях пока недостаточно изучены. Целью исследования является описание семантического анализа ассоциативного поля (далее АП), смоделированного в результате АЭ. Известный ученый в области изучения ассоциативных связей слов Н. В. Уфимцева отмечает, что «ассоциативное поле, получаемое в результате массового АЭ, является отражением тех знаний, которые стоят за словом в данной культуре...» [1, с. 84]. В задачи исследования входит выяснение соотношения содержательного наполнения ассоциативного поля слова-стимула *язык*

со словарной дефиницией лексемы *язык*, представленной в современном толковом русском словаре с показаниями информантов, полученными в результате осуществленного опроса. Аспект новизны данного исследования состоит в сопоставлении данных современного русского толкового словаря с данными опроса иностранцев, полученными по итогам АЭ.

АЭ предполагает признание важности всех реакций, в том числе нечастотных и единичных, сопутствующие значения языковой единицы понимаются как коннотативные. Для нашего исследования важно понимание коннотации как дополнительного ассоциативного значения слова, содержащего отсылку не к конкретному говорящему, а к языковому коллективу в целом [2, с. 94]. По определению Е. Бартминьского коннотации как совокупности не всегда связанных, но закрепленных в культуре данного общества ассоциаций, объединяют в себе логические и эмотивные содержания и складываются в некий культурный стереотип [3, с. 57]. Исходя из сказанного выше, направления коннотаций слова *язык* можно представить, обозначив эмотивные коннотации.

Исследователи, комбинируя параметры единичности и множественности, свободы и контролируемости ассоциаций задействуют разные типы ассоциативных экспериментов. При проведении АЭ на множественную реакцию информанты ограничены во времени и в ответ на предъявление им слова-стимула отвечают любым количеством спонтанных реакций (свободный АЭ) либо дают в течение неограниченного периода времени определенное количество реакций (контролируемый АЭ). Нами проведен контролируемый АЭ в дистанционном формате с заполнением испытуемыми онлайн-анкет. Мы предполагаем, что выбор в качестве информантов индивидов, с рождения включенных в культуру своего этноса, для кого русский язык не является родным, чье языковое сознание отличается от языкового сознания носителей русского языка, повлияет на результаты семантического анализа АП и сопоставления опроса информантов со словарной дефиницией.

Описание эксперимента

Целью эксперимента является выявление ассоциативных реакций на слово-стимул *язык* у студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Задачи эксперимента: отбор участников, составление инструкции, создание анкеты, сбор материала.

Форма: эксперимент проводился в формате анкетирования посредством проведения онлайн-опроса.

Участники: информанты, владеющие русским языком как иностранным, носители вьетнамской, индонезийской, китайской, монгольской, чешской и польской культур.

В эксперименте участвовали 10 русскоговорящих студентов из 6 стран (Вьетнам, Индонезия, Китай, Монголия, Чехия, Польша) из 3-х учебных заведений (Томский государственный педагогический университет, Оломоуцкий университет им. Франтишека Палацкого, Вроцлавский университет). Участникам эксперимента предварительно были даны инструкции, по процедуре заполнения анкеты. Вначале информанты отвечали на вопросы, касающиеся возраста, места рождения, места проживания, социального статуса, родного языка, изучаемого языка, уровня владения русским языком. Далее испытуемым было предложено написать 6 своих реакций на слово-стимул в порядке очередности. Кроме этого участникам АЭ объяснили, что не следует обращать внимание на правильную или неправильную запись ответов, важны только их реакции. Такой подход, на наш взгляд, позволяет отвлечь респондентов от формальной стороны процесса, целенаправленных усилий вспомнить орфографические правила русского языка и обеспечивает спонтанность их реакций. При сборе материала не было ни одного отказа, в итоге получено 10 заполненных анкет носителей вьетнамского, индонезийского, китайского, монгольского, чешского и польского языков.

Эксперименту с моделированием АП лексической единицы *язык* предшествовал анализ данных, зафиксированных в русском толковом словаре. Значения лексемы *язык*, выбранного как слово-стимул, представлены во многих словарях русского языка конца XIX – начала XXI века. В контексте нашего исследования использовался современный русский толковый словарь Т. Ф. Ефремовой, словарь отражает лексический состав русского языка современного периода [4].

В словаре Т. Ф. Ефремовой значение лексемы *язык* трактуется в нескольких лексико-семантических вариантах. Актуальная словарная дефиниция слова *язык* – это, в первую очередь, мышечный орган в ротовой полости человека и животных, а остальные значения языка выведены из его внешнего вида или восприятия языка как орудия речи. Язык в значении *народ*, *народность*, *нация* воспринимается как совокупность индивидов, использующих общее орудие речи, говорящих на общем языке (имеет помету «устаревшее») [4].

Моделирование АП осуществлялось с помощью сервиса по онлайн-анализу от известной площадки *Адвего* по проверке знаков текста [5]. В разделе «Семантический анализ текста онлайн, SEO-анализ текста» программа обработала введенный нами материал в виде знаков текста и по результатам

отобразились такие статистические данные, как *число знаков всего и без пробелов, число уникальных и значимых слов, стоп-слов, водность, тошнота, частота ключей, семантическое ядро проверяемого текста*. В нашем исследовании использовались данные статистики семантического ядра текста, на основании которых распределилась частотность ассоциативных реакций на лексему *язык* информантами-инофонами. Частотность лексических ассоциаций на слово-стимул *язык* представлена следующим образом: *нужно* – 1,81 % (4 реакции); *культура, общение, страна, университет* – 1,36 % (3 реакции); *слушать интересные вещи, учеба, говяжий язык, заливной язык, длинный язык, умный язык, змеиный язык, прикусить язык, интересный, лист, погода, пожелтеть, показать язык, попробовать язык, работа, средство, учитель* – 0,90 % (2 реакции). Кроме этого информантами были даны менее частотные ассоциативные реакции – 0,45 % (95 реакций).

При сравнении словарного толкования лексемы *язык* и АП слова-стимула наблюдаются следующие совпадения: «кушанье, приготовленное из такого мышечного органа (обычно коровьего или свиного)» – *говяжий язык, заливной язык, попробовать язык, блюдо, вкусный*; перен. разг. «название того, что имеет удлиненную, вытянутую форму» – *длинный язык*; «способность говорить, выражая словесно свои мысли» – *общение, диалог, сообщать, общение, коммуникация, понимание*; «такая система как предмет изучения или преподавания» – *учеба; университет, учитель, школа, грамматика*. Следует отметить, что в современном русском толковом словаре Т. Ф. Ефремовой значение слова *язык* как *народ, народность, нация* фиксируется с пометой «устаревшее» в отличие от актуальных ассоциативных реакций респондентов-инофонов на слово *язык* – *страна, нация, русский, польский* [4]. Ассоциат *нужно*, как наиболее частотная реакция, не соотносится со словарными дефинициями языка, скорее всего, является показателем субъективного отношения участников АЭ к языку как необходимому и нужному объекту.

Коннотации в АП слова *язык* представлены словами, обозначающими положительные эмоции (*слушать интересные вещи, интересный, играть, любимый, мечта, облегчать, молодец, отдохнуть, понимание, скучать, солнце, спокойный*), в меньшей степени негативными эмоциями (*длинный язык, змеиный язык, прикусить язык, показать язык, уныние, холодный*), синестетическими реакциями (*темный, темнеть, пожелтеть*).

Таким образом, ассоциативный эксперимент позволил обнаружить как совпадения реакций информантов со словарными дефинициями, так и области ассоциирования, выходящие за пределы содержания словарных статей, были зафиксированы отличия в интерпретации значения лексемы *язык*

носителями-иностранцами от словарного толкования. Семантический анализ ассоциативного поля, полученного в результате проведения АЭ, позволяет говорить в основном о сходстве и частичном отличии присутствующих в языковом сознании инофонов ассоциативных связей со словом *язык* от значений этого слова, зафиксированных в словаре Т. Ф. Ефремовой. Ассоциативные словари, созданные на материале лексических ассоциаций инофонов, говорящих по-русски, могут пополнить базу для углубленного анализа семантического потенциала слов-стимулов и расширить представления о специфике процесса вербализации образов сознания индивида в ситуации АЭ.

Литература

1. Уфимцева, Н. В. Значение слова как отражение социокультурной реальности / Н. В. Уфимцева // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 3, Том 25. – С. 83–92.
2. Кобозева, И. М. Лингвистическая семантика : учеб. пособие / И. М. Кобозева. – Москва : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
3. Бартминьский, Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике: [пер. с пол.] / Е. Бартминьский ; [сост. и отв. ред. С. М. Толстая]. – Москва : Индрик, 2005. – 527 с.
4. Современный онлайн словарь русского языка Ефремовой Т. Ф. – URL : http://slovonline.ru/slovar_efremova/b-30/id-122908/yazyk.html (дата обращения 27.03.2021).
5. Seo-анализ текста. Семантический анализ текста онлайн. [Электронный ресурс]. – URL : <https://advego.com/text/seo/> (дата обращения 28.03.2021).

**СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛЕКСЕМЫ *СМЕХ* В УЗУСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ДАННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ И КОРПУСНЫХ ДАННЫХ)**

**Semantic structure of the lexeme *Laughter* in use
(based on the data of linguistic dictionaries and corpus data)**

Е. Ю. Сластина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. В. Курьянович, доктор филол. наук, доцент

Ключевые слова: семантическая структура слова, денотат, коннотация, узуальная интерпретация.

Key words: semantic word structure, denotation, connotation, conventional interpretation.

Аннотация. В статье рассматривается семантическая структура лексемы *смех* с точки зрения ее узуальной интерпретации на материале толковых словарей и национального корпуса русского языка. Представлен анализ предметно-понятийного и коннотативного компонентов лексемы *смех*.

Цель статьи – исследование семантической структуры лексемы *смех* в узусе.

Задачи статьи:

1. Анализ понятийно-предметной составляющей семантики лексемы *смех* на материале лингвистических словарей.
2. Анализ коннотативной составляющей семантики лексемы *смех* в лингвистических словарях.
3. Сопоставление языковых единиц с выделенными предметно-понятийной и коннотативной составляющими.

Материалом для исследования служат данные лингвистических словарей, а также корпусные данные – тексты из Национального корпуса русского языка (НКРЯ), содержащие лексему *смех*.

Методы исследования: лексико-семантический, лингвоконцептуальный, компонентный, контекстуальный анализ.

Термин «семантическая структура слова» был предложен В. В. Виноградовым и получил развитие в трудах Д. Н. Шмелева, А. А. Уфимцевой, Е. С. Кубряковой, Р. С. Гинзбург и др. Ю. Н. Караулов трактует семантиче-

скую структуру слова как «смысловое строение слова... его семный состав» [1, с. 455]. Простейшей единицей семантической структуры слова является его лексико-семантический вариант, которые в семантической структуре слова «связаны друг с другом благодаря общности внутренней формы, их взаимной мотивированности, выводимости друг из друга» [Там же].

Традиционно выделяется два компонента семантической структуры слова: предметно-понятийный (денотативный) и коннотативный. Денотативный компонент определяется связь слова в конкретными предметами, явлениями, понятиями. В вопросе о коннотативном компоненте существует несколько точек зрения. Так, И. В. Арнольд, В. А. Булдаков понимают коннотацию широко и включают в нее оценочные, эмоциональные, экспрессивные и стилистические компоненты значения. И. А. Арнольд также отмечает, что оценочный компонент «теснее связан ... с предметно-логическим значением» [2, с. 88]. Более «узкое» понимание можно обнаружить в работах В. И. Шаховского, который в качестве коннотативного компонента семантической структуры слова выделяет эмотивность, а экспрессивность и оценочность относит к денотативному компоненту [3, с. 83]. И. А. Стернин придерживается «двойного» понимания оценочности: этот компонент может быть частью как денотата, так и коннотации [4, с. 71].

Обращение к анализу семантической структуры лексемы *смех* обусловлено ее семантическими потенциями, актуализируемых в текстах разной жанрово-стилевой природы. Изучение денотативного и коннотативного компонентов лексемы *смех* расширяет представление как о самом понятии «смех», так и об одноименном концепте СМЕХ, и дает перспективы для изучения не только лексической системы, но и национальной картины мира русского языка.

Для анализа семантической структуры лексемы *смех* обратимся к толковым словарям В. И. Даля, С. И. Ожегова, Д. Н. Ушакова и Т. Ф. Ефремовой. Обнаружены следующие толкования:

- *смех* м. – хохот, невольное, гласное проявление в человеке чувства веселости, потехи, взрыв веселого расположения духа; но есть и смех осмеяния, смех презрения, злобы и пр. [5, с. 261];

- *смех*, -а (-у), м. 1. Короткие характерные голосовые звуки, выражающие веселье, радость, удовольствие, а также насмешку, злорадство и другие чувства. 2. Нечто смешное, достойное насмешки (разг.) [6, с. 651];

- *смех*, смеха (смеху), мн. нет, м. 1. Короткие и сильные выдыхательные движения и открытым рте, сопровождающиеся характерными прерывистыми звуками, возникающие у человека, когда он испытывает какие-н. чувства

(преимущ. при переживании радости, веселья, при наблюдении или представлении чего-н. забавного, нелепого, комического, а также при нек-рых нервных потрясениях и т. п.); сами эти звуки [7, с. 484];

- *смех* I. м. 1. Прерывистые звуки, вызываемые короткими и сильными выдохательными движениями как проявление радости, веселья, удовольствия и т.п. 2. разг. Что-либо смешное, достойное насмешки. II. предик. разг. То же, что смешно. [8, с. 672].

Сопоставив приведенные определения, видим, что лексема *смех* в толковых словарях соотносится в первую очередь с физиологическим действием: общими семами для всех толкований являются семы «издавать звуки» и «функциональная характеристика этих звуков». Отметим также, что помимо физиологической характеристики такого явления, как смех, присутствует также описание его эмоциональной составляющей и приведение коннотативных компонентов – стилистической и эмоциональной окраски.

Рассмотрим подробнее тот компонент лексического значения слова, который В. В. Виноградов назвал «предметно-вещественным содержанием», или денотативным компонентом. Денотативный компонент лексемы *смех* – «физиологическое действие», «характерные звуки, издаваемые в результате испытываемых человеком чувств». Более подробное рассмотрение семантической структуры данной лексемы позволяет выделить в ее лексическом значении архисему и дифференциальные семы. Так, архисемой для лексемы *смех* является сема «звук». Эта сема сближает лексему *смех* с лексемами *плач*, *крик*, *вой* и др. Дифференциальные семы – «голосовой», «прерывистый», «веселье», «радость». Примерами использования лексемы *смех* исключительно в предметно-понятийной соотнесенности могут служить следующие контексты, отобранные из НКРЯ [9] путем сплошной выборки: *От всей души тебе желаю большого счастья и добра. Чтоб смех твой слышался всегда* (Письмо девушки подруге (2003)); *Твой громкий смех и кашель бра- вый* (А. Т. Твардовский. Рабочие тетради (1968) // «Знамя», 2003); *У Инуи прелестный смех — такого я никогда не слышал, как будто она решила за- смеяться, но на половине бросила, раздумала.* (К. И. Чуковский. Дневник (1964)); *Чтение было хорошее, Н[икита] С[ергеевич] почти все время улы- бался, иногда даже смеялся тихо, по-стариковски (этот смех у него я знаю — очень приятный, простодушный и даже чем-то трогательный)* (А. Т. Твардовский. Рабочие тетради (1963) // «Знамя», 2000). Приведенные контексты использования лексемы *смех* характеризуются пониманием смеха как физиологического действия, выражения чувства радости, веселья, переживаемых говорящим.

Большой интерес вызывает коннотативная составляющая лексемы *смех*. Приведенные выше толкования содержат функционально-стилистический, эмоциональный, экспрессивный и оценочный компоненты значения.

Относительно функционально-стилистической характеристики лексемы *смех* можно отметить, что отдельные лексико-семантические варианты (ЛСВ) даны с пометой *разг.* (см. ЛСВ2 в толковании С. И. Ожегова и Т. Ф. Ефремовой). Это свидетельствует о том, что в указанном значении лексема *смех* используется в текстах разговорного стиля, то есть обладает низкой стилистической окраской.

Для эмоционального, экспрессивного и оценочного компонентов значения лексемы *смех* особых помет в толковых словарях не обнаружено, однако наличие таких сем, как «насмешка», «злорадство», «осмеяние», «презрение» позволяют говорить о наличии коннотативного компонента данной лексемы. Так, например, в контексте *И все паллиативные средства типа борьбы за рабочий день – смех и грех*. (Николай Троицкий. Дневник (1982)) лексема *смех* понимается не как выражение чувства радости и веселья, а как выражения негативных эмоций – насмешки, осмеяния. Расположение данной лексемы в одном ряду с лексемой *грех*, а также контекст употребления актуализируют такую периферийную сему, как «осмеяние» обладающую отрицательной эмоциональной окраской: осмеяние – это действие по глаголу *осмеять* – «подвергнуть злой насмешке, высмеять» [10, с. 439].

Примерами актуализации семы «насмешка», «осмеяние» могут служить также следующие ситуации употребления лексемы *смех*: *Вот смех то, кажется, будет, как я явлюсь во фраке, точно обстриженный*. (К. А. Березкин. Дневник (1949)); *Мне случалось на смех рассказывать совсем несбыточные дела и физически невозможные; ни одна душа, однако ж, не усомнилась; только что дивятся*. (Д. И. Фонвизин. Письма родным (1777–1778)). Коннотативный компонент «насмешка», актуализированный в данных контекстах, характеризует ситуацию смеха с точки зрения говорящего как негативную, представляет смех в качестве результата оценки собственных действий как нелепых, странных.

Контекст *А тут как на смех случилось, что тарантас со всей находящейся в ней публикой (кроме меня: я выскочил) оборвался в овраг*. (И. А. Гончаров. Письма (1842–1859)), *Лучше бы ты о себе писала, чем о S., о которой забираешь в голову всякой вздор — на смех всем честным людям и полиции, которая читает наши письма*. (А. С. Пушкин. Письмо Н. Н. Пушкиной (1834.05.26)) актуализирует сему «злорадство», также относящуюся к коннотативному компоненту семантической структуры лексемы *смех*. Следует

отметить, что актуализация семы «злорадство» зачастую возникает в том случае, когда лексема *смех* находится в одном ряду с ударным предлогом *на*. Сема «злорадство» также придает лексеме *смех* отрицательную эмоциональную окраску: злорадство со стороны окружающих вызывает в человеке отрицательные эмоции, соотносится с агрессией: злорадство «может сочетаться с завистью, неприязнью, презрением» [10].

Иллюстрацией актуализации семы «презрение» могут служить контексты, в которых лексема *смех* располагается в одном ряду с эпитетами, такими, например, как *натянутый*: *Потом был лишь натянутый смех подростков нашего подъезда...* (Искандер Шакиров. Дневник Ихтика (2002)). Смех в данной ситуации оценивается говорящим как неискренний, и, соответственно, актуализирует негативную экспрессивную окраску. Сема «презрение» также актуализирована в устойчивом выражении «смех да и только!»: *Нам с собой на пятерых дают 2000 долл[аров]. Смех, да и только!* (А. А. Тарковский. Мартиролог. Дневники 1970–1986 (1970)). *Двумя пальцами едва прикоснулся к графской благородной скуле и попросил это прикосновение считать пощечинной — смех, да и только!* (Леонид Зорин. Юпитер (2001) // «Знамя», 2002). Сема «презрение», актуализированная в данных контекстах, также придает негативную оценку ситуации, так как сама лексема *презрение* толкуется в словарях как «...такое отношение к кому-чему-нибудь, которое вызывается признанием кого-чего-нибудь недостойным, не заслуживающим уважения, подлым, морально-низким, ничтожным» [11, с. 388].

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что, согласно точке зрения Т. Ф. Ефремовой, лексема *смех* имеет несколько значений. Так, одним из значений является предикат *смех*, соответствующий значению лексемы *смешно*: «1. Оценка какой-либо ситуации, чьих-либо действий как вызывающих смех, насмешку, ироническое отношение. || Оценка чего-либо как такого, что производит комическое впечатление, способно рассмешить. 2. Оценка какой-либо ситуации, чьих-либо действий как представляющихся странными, нелепыми» [11, с. 678]. Наличие семы «оценка» позволяет говорить об оценочном компоненте значения лексемы *смех*: данная сема которая актуализирует возможность как положительного, так и отрицательного отношения говорящего к описываемой ситуации смеха. Рассмотрим реализацию коннотативного компонента лексемы *смех* на конкретных примерах. В контексте *Я уж не стал спрашивать – всех их мне предлагают или на выбор, но сказал, что все это курам смех.* (А. Т. Твардовский. Рабочие тетради (1969) // «Знамя», 2004) лексема *смех* является частью идиоматического выражения «курам на смех», которое во «Фразеологическом словаре русского литера-

турного языка» имеет особые пометы «презр., пренебр.» [11]. Наличие такого коннотативного компонента позволяет говорить об отрицательной оценке всего выражения, а также лексемы *смех* в частности. Смех в данной ситуации также является средством выражения пренебрежения, неодобрения.

В значении предиката *смешно* лексема *смех* использована в контексте *Новот какой я торговец – смех сказать* (М. А. Бестужев. Дневник плавания по Амуру (1857)). Использование лексемы *смех* в значении предиката актуализирует оценку ситуации с точки зрения комичности, ироничности. Оценочность, проявляющаяся в данном контексте, не связана с отрицательной эмоциональной окраской. Здесь она скорее соотносится с иронией относительно ситуации: говорящий оценивает ситуацию как странную, нелепую, и смех здесь выступает не как средство выражения эмоций, а как средство рефлексии. Рефлексию действий и событий с использованием лексемы *смех* наблюдаем также в контексте *Выборы – смех один, что хотят, то и делают* (Виктор Ремизов. Воля вольная // «Новый мир», 2013), в котором для лексемы *смех* актуализирована сема «презрение», то есть выражение говорящим неодобрения, осуждения действительности.

Компонентный анализ лексемы *смех* показал, что денотатом лексемы *смех* является значение «физиологическое действие», «характерные звуки, издаваемые в результате испытываемых человеком чувств», которое по большей части ассоциируется с ситуациями выражения радости и веселья. Предметно-вещественное содержание исследуемой лексемы относит нас к пониманию смеха как ситуации выражения эмоций. Коннотативный компонент актуализирует такие семы, как «осмеяние», «насмешка», «злорадство», «ирония», которые в зависимости от контекста употребления демонстрируют амбивалентность самого понятия «смех»: диапазон эмоций, проявляемых при смехе, варьируется от радости и веселья до злорадства и осмеяния. Причем эмоциональная, экспрессивная, оценочная составляющие лексемы *смех* наиболее часто проявляются в ситуациях, когда говорящий испытывает неловкость, досаду, определяет саму ситуацию как нелепую, странную.

Следует также отметить, что в большинстве случаев лексема *смех* используется в идиоматических выражениях, таких, например, как *курам на смех* (нелепо, не достойно внимания), *на смех* (нарочно, с целью осмеять), которые объединяют специфику коннотативного содержания лексемы *смех*: носители воспринимают смех не только как нечто положительное, связанное с радостью и весельем, но и как что-то несерьезное, достойное осуждения, выражение злорадства со стороны окружающих.

Сказанное выше приводит к выводу о том, что смех – понятие семантически амбивалентное, характеризующееся антиномичностью, сочетающее в себе противоположные понятия. Смех, в понимании носителей языка, – это не только действие, являющееся выражением эмоций, но и средство оценки действительности, поведения человека, а также рефлексии действий и событий.

Литература

1. Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва. : Большая рос. энцикл. – 1997. – 722 с.
2. Арнольд, И. В. Эмоциональный, экспрессивный, оценочный и функционально-стилистический компонент лексического значения слова / И. В. Арнольд // XXII Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвуз. конф. Ленинград, 1979. – С. 87–98.
3. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шиховской. – Воронеж, 1987. – 206 с.
4. Стернин, И. А. Лексическое значение слова в речи / И. А. Стернин. – Воронеж, 1985. – 137 с.
5. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В. И. Даль ; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ ; [науч. ред. Л. В. Беловинский]. – Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 573 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – 26-е изд., испр. и доп. – Москва : Оникс, 2009. – 1359 с.
7. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180 000 слов и словосочетаний / Д. Н. Ушаков. – Москва : Альта-Принт [и др.], 2008. – 1239 с.
8. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный / Т. Ф. Ефремова. – Москва : Рус. яз. 2000. – в 2 т. – 1209 с.
9. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL : <https://ruscorpora.ru/new/index.html> (дата обращения: 30.03.2021).
10. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. Злорадство. [Электронный ресурс]. URL : <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/index.htm> (дата обращения: 30.03.2021).
11. Фразеологический словарь русского литературного языка. Курам на смех. [Электронный ресурс]. – URL : https://phraseology.academic.ru/5962/Курам_на_смех (дата обращения: 30.03.2021)

ФОРМУЛЫ НЕПРЯМОЙ КОММУНИКАЦИИ В КИТАЙСКОМ РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ

Formulas of indirect communication in chinese speech etiquette

Сунь Фэн

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: китайский речевой этикет, непрямая коммуникация, эвфемизм, лингвокультурология.

Key words: Chinese speech etiquette, indirect communication, euphemism, linguistic culture.

Аннотация. Коммуникация китайцев отличается высокой степенью церемониальности. Большое значение для соблюдения норм китайского речевого этикета имеют формулы непрямого общения. В статье рассмотрены примеры распространённых в Китае этикетных формул, проанализированы их семантика и прагматика. Показано, что в основе большинства формул оказывается скромность как национальная китайская добродетель.

Освоение норм непрямого общения, имеющих выраженную национальную специфику, является обязательным условием для успешного межкультурного общения, а также для понимания особенностей культуры страны изучаемого языка. Китайская культура, согласно известной классификации Эдварда Холла [1], относится к культурам высококонтекстной коммуникации, для которых, в отличие от низкоконтекстных культур, общекультурный контекст играет определяющую роль в кодировании смысла сообщения. Фигуральные обороты, эвфемизмы, намёки, символы, фразеологические выражения, аллюзии, иносказания «создают особое пространство непрямого общения, актуализируют интерпретационные усилия адресата, что свойственно высококонтекстному общению» [2, с. 103].

Формулы непрямого общения, в частности, являются неотъемлемой частью китайского речевого этикета, позволяют выразить уважение к собеседнику, продемонстрировать соответствие принятым в лингвокультурном сообществе традициям и обычаям.

Основным этическим регулятивом для китайца является скромность, ценность данного качества опирается на этику конфуцианства, фигурирует во многих прецедентных текстах (об этом см., например, [3]). Китайская

скромность, «которую можно определить как самоуничижение, самокритика, является воплощением и результатом самовоспитания, самосовершенствования личности. Китайцы воспитаны на идеологии *zibeí er zūngēn*, что буквально означает «принижай себя, уважай людей». Умаление своих достоинств является основной стратегией вежливого поведения в китайской лингвокультуре» [4, с. 65].

В китайском языке есть огромное количество формул непрямой коммуникации «скромной группы».

Так, говоря о себе в присутствии собеседника, китаец может использовать выражения 鄙人 (человек узкого кругозора), 不才 (человек без таланта), 在下 (человек, который сидит рядом), 不敏 (неумный человек), 晚辈 (человек низкого сословия) и т.п. Говорящий нарочно принижает себя, чтобы повысить психологический статус своего адресата.

Носителей русской лингвокультуры может удивить, что дисфемизмы китаец с теми же целями может использовать и для наименования членов своей семьи. Например, выражение 内人 (человек, который живёт под этой кровлей) имеет значение «моя жена», а 犬子 (щенок) – «мой сын».

Противоположной коннотацией наделены стандартные формулы непрямой коммуникации, которые используются для обозначения самого адресата, например: 阁下 (человек, который живёт во дворце), 贵庚 (уважаемый седьмой) (в последнем примере говорящий из вежливости повышает возраст адресата; этимология выражения связана с древним китайским календарём: семёрка – почётный символ времени).

Скромность и стремление подчеркнуть уважение к адресату появляются также в следующих формулах: 浅见 (поверхностный взгляд) – о собственном мнении; 高见 (глубокий взгляд) – о мнении собеседника; 拙笔 (низкопробное перо) – о своём рисунке, произведении живописи; 寒舍 (холодная комната) – о своём доме и т.п. Используя выражение 久仰 (смотреть вверх долго), говорящий буквально имеет в виду, что смотрит на адресата снизу вверх, – то есть себя считает нижестоящим, а адресата – вышестоящим. Формула 恭候 (ожидать с уважением) означает, что говорящий почтительно ждёт адресата.

Устойчивые формулы непрямой коммуникации активно используются китайцами в стандартных этикетных ситуациях: приветствие, прощание, извинение, обмен подарками, выражение просьбы, выражение благодарности и других. Например, когда человек дарит подарок, он называет его 薄礼

(подарок пустяковый), принижая значимость своего подарка. Напротив, получение подарка сопровождается вежливой формулой 笑纳 ((принимаю) с улыбкой) – говорящий сообщает, что принимает подарок с большим удовольствием. Выражение 借光 (взять свет) используют в значении «разрешите пройти»: говорящий как бы хочет взять у адресата место займы. Формула 留步 (оставьте шаги) имеет значение «Не провожайте»: говорящий благодарит адресата за проводы и просит не провожать дальше. Говорить прямо «не провожайте» менее вежливо, потому что невежливо говорить другому человеку «нет» («не»). Формула 保重 (выдержите вес) имеет значение «Берегите здоровье»: китайцы считают полноту признаком здоровья и богатства. Формула используется в официальной обстановке и является более вежливой, чем прямое высказывание «Берегите здоровье».

Интерес представляет в связи с рассматриваемой проблематикой речевой жанр просьбы. Просьба в Китае обычно отличается церемониальностью и сопровождается национально специфичной речевой формулой в зависимости от ситуации.

Так, выражение 关照 (позаботьтесь) часто используют при просьбе известить кого-либо о чем-либо. Например: 关照厨师早点做饭。 (Позаботьтесь, чтобы повар приготовил пораньше), то есть «Пожалуйста, известите повара, чтобы он приготовил (блюдо) пораньше». В Китае это вежливая просьба: если человек просит о себе позаботиться – он принижает этим себя и повышает значимость адресата.

Другое распространённое выражение 移玉 (переместите яшму) используют при просьбе, аналогично русскому «Не могли бы Вы...». Само слово «яшма» – традиционное для китайской коммуникации не прямое обозначение собеседника. Яшма – символ чистоты, драгоценности, лучших качеств. Буквальный смысл формулы: потрудитесь переместить себя («яшму»), чтобы осуществить определённое действие.

Ещё один пример национально специфичной просьбы в китайском этикете – выражение 斧正 (действовал топором): говорящий вежливо просит адресата исправить за ним художественное произведение. Это не только просьба, но и комплимент.

Если говорить о языковой оболочке просьбы в китайском этикете в целом, то она характеризуется акцентированием опасения обеспокоить собеседника. Об этом пишет, например, П.С. Бабкина: «В китайском языке широко распространено использование формулы «...能不能...?» («ненг бу ненг»),

что дословно означает «...можешь или не можешь...?». Например: 你能不能借给我这本书? Ты можешь или не можешь одолжить мне эту книгу? В данном случае адресант, выбирая непрямую форму выражения своей просьбы, подчеркивает наличие выбора у адресата, снижает уровень навязывания просьбы. Стоит также учитывать, что такой вариант просьбы в китайском языке звучит более вежливым» [5, с. 4–5].

Многие стандартные этикетные ситуации также требуют вежливого выражения благодарности. Китайцы используют при этом целый ряд формул не прямой коммуникации. С помощью стандартной формулы 惠顾 (удостоить посещением) говорящий благодарит адресата за покупку. Выражение 赏光 (дать свет) используется, чтобы поблагодарить адресата за посещение. 承让 (получить уступку) – своеобразное выражение благодарности: это выражение «скромной группы», подчёркивающее, что говорящий расценивает действие адресата как уступку в свою пользу и благодарит за неё.

Конечно, в китайском этикете есть речевые формулы и для мягкого выражения своего недовольства. Например, формулу 瑕疵 (пятно на яшме) используют в разговоре, имея в виду какой-то недостаток собеседника: вежливо подчёркивается контраст этого недостатка с остальными качествами собеседника.

В целом, можно констатировать, что семантические и прагматические особенности китайских этикетных формул не прямой коммуникации подтверждают: «в китайском языке скромность – основная особенность категории вежливости» [6, с. 7]. Стремление поставить в разговоре чувства, желания, мнения, комфорт собеседника выше своих, определяющее этику китайской лингвокультуры, приводит к тактике вербального самоуничижения, которая находит яркое выражение, в частности, в формулах не прямой коммуникации.

Литература

1. Hall, E. T. *Beyond Culture* / E. T. Hall. – Garden City, New York : Anchor Press ; Doubleday, 1976. – 298 p. – URL: https://www.academia.edu/14746659/Hall_Edward_T_Beyond_Culture (дата обращения: 27.03.2021).
2. Николаева, О. В. Китайские пословицы и поговорки как элементы высококонтекстной коммуникации в англоязычных СМИ Китая / О. В. Николаева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2018. – № 6 . – С. 101–109.
3. Просвирнина, И. С. Концепт «скромность» в русской и китайской лингвокультурах: сопоставительный лингвокультурологический анализ / И. С. Просвирнина // Известия Вол-

гоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5 (90). – С. 52–56.

4. Гвоздева, И. В. Главная стратегия вежливости и её тактики в китайской и русской лингвокультурах / И. В. Гвоздева // Исследование лингвокреативных процессов в когнитивно-дискурсивном аспекте : материалы международной научно-практической конференции молодых исследователей / под ред. Л. А. Нефедовой, Г. Р. Власян. – Челябинск, 2016. – С. 62–66.

5. Бабкина, П. С. Роль непрямой коммуникации в китайском языке / П. С. Бабкина // Карповские научные чтения : сборник научных статей. – Минск, 2017. – Вып. 11 : в 2 ч. Ч. 2. – С. 3–6.

6. Глушкова, С. Ю. Лингвопрагматические аспекты категории вежливости в английском и китайском языках : автореферат дис. ... канд. филол. наук / С. Ю. Глушкова ; Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2011. – 22 с.

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКИХ ЦИКЛОВ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ
И ИХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ**

**Lexical features of poetic cycles by M. I. Tsvetaeva
and their linguodidactic potential**

Е. С. Татаринцева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. С. Болотнова, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: лексическая структура текста, поэтический цикл, лирическая героиня, лингводидактический потенциал.

Key Words: lexical structure of the text, poetic cycle, lyrical heroine, linguodidactic potential.

Аннотация. Статья посвящена лексическому анализу поэтических циклов М. И. Цветаевой «Стихи о Москве», «Ахматовой», «Стихи к Блоку». Изучение лексической системы данных циклов позволяет определить, как раскрывается тема поэта и его предназначения в творчестве Цветаевой, определить идиостиль автора и рассмотреть его творчество в контексте диалога с современниками. Это важно для использования поэтических циклов в качестве дидактического материала в сфере языкового образования.

Выявление роли лексической структуры поэтических циклов осуществляется нами в данном исследовании в соответствии с концепцией Н. С. Болотновой об уровневой структуре текста [1]. «Под лексической структурой текста понимается коммуникативно ориентированная на адресата, концептуально обусловленная ассоциативно-семантическая сеть, отражающая связи и отношения элементов лексического уровня текста (лексико-семантических вариантов слов и сверхсловных единиц)» [1, с. 361]. Изучение лексической структуры дает возможность конкретизировать смысловое развертывание текста и понять авторский замысел. Особый интерес в этом плане представляют поэтические циклы М. И. Цветаевой. Обращение к ним в школьной практике позволяет сформировать ценностно-смысловые, общекультурные, коммуникативные и текстовые компетенции у обучающихся.

В качестве материала исследования нами взяты циклы «Стихи о Москве», «Ахматовой» и «Стихи к Блоку». По мнению Е. В. Веселовской, «для большинства циклов М. И. Цветаевой характерно наличие нескольких уровней текстообразования: тематический, образный, эмоциональный и сюжетный»

[2, с. 12]. Исследователь анализирует циклы М. И. Цветаевой с учетом каждого из этих уровней и определяет в качестве доминанты циклообразования образный и тематический уровни.

1. Рассмотрим цикл «Стихи о Москве». Предметно-логический уровень текста включает в себя ключевые денотаты и их распределение в цикле. Е. В. Веселовская к ключевым относит денотаты *колокола* и *колокольни, церкви, дороги* [2, с. 12]. Практически во всех стихотворениях цикла упоминаются географические объекты столицы: Ваганьковское кладбище, Спасские ворота, Иверская. Стихи объединены в цикл общностью описываемых реалий и смысловой связью.

Тематический уровень текста исследуется на основе определения лексико-тематических групп (например, слов, связанных с символикой православия: *венец, пост, церковь, Пасха, святая, Бог, крест* и др.), лексических средств, отражающих звуковую картину мира: *колокольный звон, взгреметь, колокола, рёв, греметь, громкое, грянуть, гремячий, тихо, поющие, вой, стон, позовёшь*). В тематические группы лексических единиц входят элементы микросистем разных стихотворений, и это становится признаком внутреннего единства всего цикла [2, с. 15].

Образный уровень в цикле «Стихи о Москве» характеризуется художественной конкретизацией образов Москвы и лирической героини. Образ Москвы репрезентируется разнообразными лексическими средствами: *дивный град, мирный град, колокольное семихолмие; нерукотворный град; город, отвергнутый Петром* [2, с. 15]. В цикле М. И. Цветаевой «Москва даже во времена такой неразрешимой распри – духовная оборона для всех и каждого и последнее упокоение, и главная святыня, и наследство, которое и можно оставить детям», как отмечают И. Г. Минералова, Е. А. Гробер [3, с. 7].

Образ лирической героини формируется с помощью лексических единиц на основе того, как она выражает свои мысли и чувства. Лирическая героиня не просто жительница Москвы, она ее владелица, та, кому суждено воспевать Москву, передавать свое отношение к ней, свое родство с ней из поколения в поколение: *Возношу тебя; Где и мертвой мне / Будет радостно; Царевать тебе, горевать тебе, / Принимать венец, / О мой первенец! ; Будет твой черед: / Также – дочери / Передашь Москву; Из рук моих – нерукотворный град / Прими, мой странный, мой прекрасный брат*. Лирическая героиня проводит образную параллель между собой и городом: *Над городом, отвергнутым Петром, / Над женщиной, отвергнутой тобой*.

Одушевляя Москву, автор подчеркивает неразрывную связь с ней. Москва для лирической героини становится равной пространству дома, но не про-

сто дома как пространства, а дома как пристанища души, в том числе и после смерти: *Москва! Какой огромный / Странноприимный дом! / Всяк на Руси – бездомный. / Мы все к тебе придем.*

При помощи лексических единиц высокого стиля (*возносить, бремя, лик, нерукотворный, сей, град*), устаревших слов (*далече, странный, чужеземный, червонный, всяк, новопреставленный, благообразие*), старославянизмов (*град, плат* и др.) формируется возвышенная, торжественная эмоциональная тональность текстов.

Анализ лексической структуры цикла «Стихи о Москве» дает представление не только о самой Москве в интерпретации М. И. Цветаевой, но и об идиостиле автора в данный период ее творчества. «...Этот цикл – своеобразный лирический дневник, «страничка которого» – сердечное послание душевно близкому человеку, самой Москве, самой себе» [3, с. 7].

2. Для цикла «Стихи к Блоку» характерно обилие абстрактной лексики, которая подчеркивает особое отношение лирической героини к адресату Александру Блоку: это возвышенная, бесстрастная, платоническая любовь, всепоглощающая нежность.

Тема смерти и сна является сквозной в цикле. Она неразрывно связана с участием поэта, как часть его жизненного круга. В цикле неоднократно встречаются лексемы, связанные с темой сна и смерти: *сон, смерть, снится, бессонницей, гробницы, спят, умереть, мертвый* и др. В одном из стихотворений цикла лирическая героиня говорит о воскрешении поэта, чтобы быть связующим звеном идеального мира с реальным, страдая от своей участи:

*Не лавром, а терном –
Чепца острозубая тень.
Не полог, а птица
Раскрыла два белых крыла!
– И снова родиться,
Чтоб снова метель замела?!*

О. В. Осипова отмечает: «В своей прозе Цветаева называет жизнь и творчество поэта самосожжением» [4, с. 377]. Именно поэтому смерть идет за ним по пятам с колыбели.

Для усиления идеи о высшей духовной сущности А. Блока в художественном пространстве цикла автор обращается к образам ангела (серафима), лебедя, крыльев. Все эти образы характеризуются эпитетами *чистый, святой, белый*, что говорит о восприятии лирической героини Цветаевой адресата цикла как непорочного, божественного создания.

Тема поэта в творчестве М. И. Цветаевой неразрывно связана с образами птиц: «Если себя Цветаева ассоциирует с птицей-Феникс, то другие поэты по ее видению тоже крылаты и часто выступают в образе лебедя» [4, с. 378]. Всё зыбко, всё ускользает. Блока невозможно поймать и постичь. Образ ребенка также присутствует в цикле и перекликается с темой поэта и поэзии. Ребенок, подобно поэту, наивен, открыт миру, связан с «горным миром».

Эмоциональный уровень цикла «Стихи к Блоку» так же, как и в цикле «Стихи о Москве», характеризуется возвышенностью и торжественностью. Это достигается благодаря использованию устаревшей лексики, старославянизмов, лексики высокого стиля: *инок, риза, праведник, Свете тихий, вседержитель, внемлю, доколь, морок, злато, други, сего, мать, дева, осанна, очи, блаженная, стезя, лобзания* и др. В то же время цикл пронизан нежностью и интимностью, о чем говорит выбор уменьшительно-ласкательной лексики в первом (*льдинка, мячик*) и одиннадцатом стихотворениях цикла (*хорошеньким, любименьким, ларчиком, первеньким, последеньким*). Активно используются множественные повторы притяжательных местоимений *мой, твой* и личных местоимений *я, ты* в формах *мне, меня, тебе, тебя*. Это сближает лирическую героиню с адресатом цикла, усиливает духовную связь между ними.

3. Цикл «Ахматовой» был не первым посвящением поэту М. И. Цветаевой, но в нем особенно ярко обозначено отношение автора к адресату.

Рассмотрим использование лексических средств, важных для формирования образного и эмоционального уровней текстовой организации. Т. Ю. Максимова пишет: «...уже в первом стихотворении Ахматова появляется перед нами в образе повелительницы сердец: «прекраснейшая из муз», по определению Цветаевой, обладает невероятным, безграничным могуществом: *Ты чёрную насылаешь метель на Русь, И вопли твои вонзаются в нас, как стрелы*» [5, с. 150]. Образ Ахматовой описан М. И. Цветаевой как образ *Музы плача, исчадия белой ночи, разъярительницы ветров, насылательницы метелей, чернокнижницы, златоустой Анны-всея Руси*. Как и в портрете Блока, в портрете Ахматовой М. И. Цветаева выделяет характерные и значимые для нее самой черты: как внешние (*лицо горбоносое и волосы как крылья; от ангела и от орла в ней было что-то; много вздоха... мало тела*), так и внутренние особенности адресата (*гордость и горечь*).

Эмоциональная тональность текста характеризуется надрывностью, напряженностью, экзальтированным восхищением до опустошения, эмоционального истощения. На это указывают лексемы, описывающие состояние лирической героини, а также использование приемов сравнения и противо-

поставления: *навзрыд; как ремнем, мне стянула горло; счастлива, что, тебя даря, удаляюсь – нищей; чей голос...мне дыханье сузил.* «Какой трудный и соблазнительный подарок поэтам – Анна Ахматова!..» – говорила М. И. Цветаева [6, с. 227–228]. Лирическая героиня ощущает свою малость перед величием Ахматовой:

*И залепетать, и вспыхнуть,
И круто потупить взгляд,
И, всхлипывая, затихнуть,
Как в детстве, когда простят.*

Тема смерти, неразрывно связанная с темой поэта и его дара в творчестве М. И. Цветаевой, присутствует и в данном цикле, актуализированная многочисленными повторами на лексическом уровне: *бессмертным на смертное сходит ложе; смертельной твоей судьбой; смертелен гнев; смертельна милость.* Это говорит о том, что божественность поэта в интерпретации Цветаевой не исключает его мученичества, наоборот, указывает на него. Ахматова – *раненная Муза*, «это определение обретает в произведении двойной смысл: Муза не только сама «ранена», но и читателя «ранит» «смертельной» своей «судьбой». Именно в этом видит Цветаева знак приобщённости к таинству настоящей поэзии» [5, с. 151].

Таким образом, анализ лексической системы циклов «Стихи к Блоку» и «Ахматовой» позволяет понять, как раскрывается тема поэта и его предназначения в творчестве Цветаевой, изучить идиостиль автора и рассмотреть его творчество в контексте диалога с современниками. Лексическая структура поэтических циклов отражает тему произведения, формирует образы в сознании читателя, идею, эмоциональную тональность текста, определяет связность отдельных текстов и целостность циклов в целом.

Учащимся старших классов, изучающих творчество М. И. Цветаевой, анализ лексической структуры цикла необходим для формирования целостного представления о творчестве поэта.

Как дидактический материал, поэтические циклы М. И. Цветаевой позволяют формировать текстовую компетенцию школьников, умение интерпретировать эстетический смысл отдельных лексических средств и поэтических текстов в целом. Исследование их лексической структуры на занятиях внеурочной деятельности предполагает работу со словарями, анализ многозначности используемых автором лексем, развитие умений воспринимать слово не только как информативную единицу языка, но и как отражение особенностей личности автора, понимание того, зачем автор использует данные лексемы и почему. Взгляд на автора, отдаленного от нас во времени, как

на живого, чувствующего человека, дает ощущение сопричастности истории, восприятия себя как части этой истории, воспитывает в читателе человечность, сострадательность.

Изучение циклов, имеющих адресатов, дает учащимся осознание литературно-исторического и творческого процессов в целом и восприятие этих процессов как неотъемлемой части жизни. На примере циклов школьники учатся видеть контекстуальную связь между произведениями одного автора, определять особенности его стиля, выделять важные для него темы.

Литература

1. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – Москва, 2009. – 520 с.
2. Веселовская, Е. В. Лексическая структура лирических циклов М. И. Цветаевой в коммуникативном аспекте : автореферат дис. ... канд. филол. наук / Е. В. Веселовская. – Томск, 2002. – 22 с.
3. Минералова, И. Г., Гробер, Е.А. Образ лирической героини и образ города в цикле «Стихи о Москве» Марины Цветаевой / И. Г. Минералова, Е. А. Гробер // Синтез в русской и мировой художественной культуре: материалы XVII Всероссийской конф. – Ярославль, 2017. – С. 3–8.
4. Осипова, О. В. Образ поэта в диалоге М. Цветаевой и А. Блока / О.В. Осипова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 74-1. – С. 375–379.
5. Максимова, Т.Ю. Творческие истоки цветаевского цикла «Ахматовой» (1916) / Т. Ю. Максимова // Вестник БГУ. – 2016. – № 4 . – С. 149–152.
6. Белкина, М. И. Скрещение судеб / М. И. Белкина. – Москва, 1988. – 526 с.

СПОСОБЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСА СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ИНСТАГРАМ»

Methods for enriching the vocabulary stock of secondary school students using the resource of the social network "Instagram"

И. О. Трофимов

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии в обучении русскому языку, словарный запас, Инстаграм.

Key words: information communication technologies in teaching Russian, vocabulary, Instagram.

Аннотация. Обогащение словарного запаса – одна из сквозных задач обучения русскому языку в школе. Актуален вопрос активного привлечения современных педагогических технологий и ресурсов для её эффективного решения. В статье предлагаются способы использования информационно-коммуникационных технологий (на примере использования ресурса социальной сети «Инстаграм») для развития активного, пассивного и потенциального словаря обучающихся.

Важность задачи обогащения словарного запаса школьника определяется тем, что, во-первых, обогащение языка – это обогащение сознания, во-вторых, что богатый словарь – значимый фактор в способности к адекватной коммуникативным целям продуктивной речевой деятельности и к полноценной рецептивной речевой деятельности. Человек с развитым словарным запасом способен спонтанно употреблять максимально точные по смыслу и стилю слова в речевой ситуации (активный словарь), понимать значения достаточно известных, но малоупотребительных слов при восприятии речи (пассивный словарь), угадывать значения не встречавшихся в предыдущем речевом опыте слов по контексту, опорам (потенциальный словарь).

Вместе с тем, для школы задача обогащения словарного запаса сложна: результаты видны не сразу и часто вовсе не очевидны, специальные мероприятия обычно не запланированы, от обучающихся требуются мотивация, речевая практика, активность, в том числе во внеучебное время.

Целенаправленное использование современных педагогических технологий для решения задачи развития словарного запаса может способствовать положительным результатам в комплексе с другими условиями.

В настоящее время одной из самых актуальных педагогических технологий является ИКТ-технология. Её использование предполагает включение в образовательный процесс комплекса учебно-методических ресурсов посредством технических и инструментальных средств вычислительной техники. Различного рода онлайн-сервисы прочно вошли не только в нашу жизнь, но и в образовательные практики. Это не удивительно, так как Инстаграм, Вконтакте, Фейсбук и другие сервисы являются не только средством коммуникации, но и важным ресурсом для получения необходимой информации. Многие социальные сети обладают достаточным потенциалом, чтобы стать полноценной образовательной площадкой.

Перспективным, в частности, видится использование возможностей Инстаграма. Данное приложение (“Instagram”, <https://www.instagram.com>) было разработано американским предпринимателем и программистом Кевином Систромом, а также бразильско-американским предпринимателем Майком Кригером. Первый выпуск приложения датируется 6 октября 2010 г. Инстаграм – это одна из самых популярных социальных сетей на сегодняшний день, предполагающая публикацию фото, видео и текстового контента. Данный ресурс привлекает пользователей простотой использования, удобным интерфейсом, многообразием возможностей, в числе которых – размещение фотографий, видеороликов с текстовым описанием, создание материала в уникальном формате «сториз» (фотографии и видеоролики, длиной в 15 секунд), который позволяет включать в себя различного рода тесты, опросы; реагировать на контент с помощью «эмодзи». В Инстаграме можно поставить «нравится» и оставить комментарий. Также в Инстаграме можно вести прямые эфиры и организовывать многопользовательские видеочаты.

Возможности использования социальной сети «Инстаграм» в образовательных целях часто поднимаются в современных исследованиях [1–4]. Отмечаются такие её преимущества, как обеспечение комфортной образовательной среды, возможностей для совместной работы в разных форматах, самовыражения, интерактивности обучения и другие.

Автором предлагаются упражнения с использованием ресурса социальной сети «Инстаграм», направленные на обогащение словарного запаса обучающихся и актуализирующие разные виды речевой деятельности.

1) Учитель организует своего рода эстафету в «сториз». Суть её заключается в следующем: обучающийся выкладывает «сториз», где рассказывает в

понравившейся, по возможности необычной, форме информации о незнакомом, «трудном» слове, и отмечает своего одноклассника, таким образом передавая ему (ей) ход. Тот, в свою очередь, принимает эстафету и выполняет те же условия, так же отмечая другого человека и передавая ему ход.

Данное упражнение может способствовать расширению как пассивного, так и активного словарного запаса обучающихся. Возможность самостоятельно выбирать слово, форму представления материала стимулирует к активной творческой деятельности, а интересный школьникам и актуальный формат «сториз» станет мотивирующим фактором в образовательном процессе. Отметить одноклассника на сайте – игровой ход, который будет способствовать весёлой и позитивной атмосфере учебного мероприятия. Перспективной видится также идея терминологической работы на уроке русского языка («трудными словами» могут выступать, например, слова «пароним», «предикативность», «калька», «наклонение», «примыкание» и др.).

2) Задание, направленное на работу с архаизмами, опишем на примере архаизмов, обозначающих части тела. Учитель предлагает детям поучаствовать во флешмобе: необходимо как можно быстрее произнести речёвку (в «сториз»), которая будет сопровождаться определёнными движениями. Текст речёвки:

Шуйца, рамена, вяя, персты,

Вяя, персты,

Вяя, персты,

Шуйца, рамена, вяя, персты,

Чело, длани, уста, пясть

Дети во время проговаривания речёвки показывают на ту часть тела, устаревшее наименование которой произносят. Школьник, наиболее качественно и быстро выполнивший условия задания, получает приз.

Данное упражнение способствует актуализации знаний обучающихся об архаичной лексике. Соревновательный эффект и развлекательный компонент задания станут стимулирующими факторами в процессе обучения.

3) Обучающимся необходимо в своём профиле, либо в «сториз» прорекламировать какой-либо предмет гардероба, наименование которого стало историзмом. При этом нужно выделить ряд преимуществ перед современными аналогами. Примеры историзмов: «сюртук», «душегрея», «летник», «роброн», «армяк», «галифе», «однорядка», «гамаша».

Данное упражнение ориентировано на актуализацию знаний об историзмах. Форма проведения задания может оказаться интересной для школьников и положительно сказаться на познавательном процессе.

4) Учитель выкладывает либо в «сториз», либо в профиле общеизвестное, но малоупотребительное слово и его толкование. Обучающемуся необходимо отреагировать на «сториз» сообщением, которое направляется в директ (личные сообщения). В этом сообщении ребёнку нужно привести примеры предложений, где могло бы использоваться рассматриваемое слово. В случае поста в ленте нужно сделать то же самое, только в комментариях к посту.

Данное упражнение направлено на обогащение активного словарного запаса обучающихся. Удобный для школьников формат задания будет способствовать более успешному и эффективному усвоению материала.

5) Учитель предлагает обучающимся запустить уникальный хештег, например, #СловоДня. Одним из возможных заданий может быть такое: выложить пост с информацией о значении, употреблении какого-либо малоизвестного слова. Хештег позволяет собрать все посты с данной тематикой в одном месте. При нажатии на хештег появятся все посты, где он был употреблён.

Данное упражнение способствует развитию пассивного словарного запаса обучающихся. Актуальность и популярность использования хештегов в социальных сетях может способствовать проявлению интереса к заданию и, как следствие, его более успешному выполнению.

6) Учитель выкладывает «сториз» в формате видео, где быстро меняются слайды с общеупотребительными словами. Обучающемуся необходимо сделать в произвольный момент скриншот экрана – таким образом ему «выпадет» случайное слово, толкование и пример употребления в контексте которого нужно отправить учителю в директ вместе со скриншотом.

Это упражнение способствует развитию активного словарного запаса обучающихся. Такой формат интерактива в «сториз» является актуальным методом работы Инстаграм-блогеров со своей аудиторией, он уже может быть знаком некоторым обучающимся, и его использование в образовательных целях может положительно сказаться на мотивации и эффективности обучения.

7) Учитель предлагает следующее задание: скидывает ссылку на пост известного в среде школьников блогера, в тексте которого обучающимся необходимо найти незнакомые слова и объяснить учителю их значение, привести примеры употреблений. Одной из форм данного упражнения может быть следующая: обучающимся необходимо проанализировать контент известных

Инстаграм-блогеров, найти в их текстах незнакомые слова. Далее – отправить учителю найденный пост и привести примеры употребления незнакомых слов.

Работа с текстами известных школьникам Инстаграм-блогеров в рамках образовательной деятельности может способствовать проявлению интереса к процессу обучения, а самостоятельный выбор материала для анализа даст возможность обучающимся проявить индивидуальность в соответствии со своими интересами и предпочтениями.

8) На платформе «Инстаграм» учителю можно организовать рубрику «Слово дня». В рамках этой рубрики учитель может каждый день или в определенные дни выкладывать в «сториз» или в профиле информацию об одном потенциально неизвестном обучающимся слове.

Такая форма получения информации является довольно удобной для обучающихся, позволяет в любое время обратиться к материалу через простое и доступное приложение.

9) Учитель предлагает обучающимся поучаствовать в онлайн-игре «собери слово». В течение дня педагог выставляет «сториз», в которых «прячет» какую-либо букву. В каждой «сториз» – одна буква. В итоге ребёнку необходимо собрать слово из найденных букв и написать учителю полученное слово и примеры его употреблений.

Представленная онлайн-игра способствует обогащению и актуализации активного словарного запаса обучающихся. Запоминание слов ожидается за счёт игрового компонента.

10) Различного рода тестовые задания.

- В «сториз» выкладываем опрос, в котором будет размещено потенциально неизвестное слово, ниже – несколько вариантов толкования этого слова. Обучающиеся участвуют в опросе, и у них сразу же отображается правильный ответ.
- Написано толкование слова и предложено несколько слов, одному из которых соответствует толкование.
- Написано слово и его толкование. Обучающиеся выбирают один из двух ответов – «верно / неверно».
- В «сториз» выкладываем предложения с потенциально незнакомыми словами и прикрепляем опрос, в котором необходимо указать, правильно ли употреблено слово в контексте.

Такой тип упражнений позволяет быстро и эффективно проверить уровень языковой подготовки обучающихся,

11) Учитель выкладывает в «сториз» видео с аудиоописанием и картинку предмета, явления (либо находит звуковую дорожку в Интернете, либо сам записывает аудиоописание) и добавляет поле для открытого ответа. Обучающемуся необходимо понять, о чём идёт речь, и вписать в поле нужное слово.

Сочетание визуального и аудиального способов получения информации в представленном упражнении способствует более целостному восприятию рассматриваемой лексики и более эффективному её усвоению.

12) Учитель может проводить прямые эфиры в Инстаграм, где он будет рассказывать о потенциально незнакомых словах. У пользователей будет возможность писать в общий чат, подключаться к видеоконференции, отправлять реакции. В таком формате можно проводить онлайн-игры, викторины, мастер-классы.

Формат прямого эфира позволит не только упростить организацию учебного процесса, но и разнообразить традиционный формат образовательного процесса.

Таким образом, социальная сеть Инстаграм при своей популярности как приложения развлекательного характера обладает потенциалом полноценного образовательного ресурса.

Представленные способы работы могут войти в комплекс педагогических инструментов при решении проблемы обогащения словарного запаса обучающихся. Упражнения характеризуются разнотипностью в зависимости от ориентации на определённый тип словарного запаса, актуализации конкретного вида речевой деятельности, типа активного метода обучения, формы взаимодействия с аудиторией. Приложение «Инстаграм» может быть удобной регулярной площадкой для обучения русскому языку в средней общеобразовательной школе.

Литература

1. Борщева, О. В. Инстаграм на занятиях по иностранному языку / О. В. Борщева // Вопросы педагогики. – 2020. – № 4 / 2. – С. 66–71.
2. Загуменная, А. А. Возможности Инстаграм в системе образования / А. А. Загуменная, А. А. Темербекова // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2017. – № 9 (17). – С. 47–48.
3. Ивкина, М. И. Варианты использования социальных сетей при обучении русскому языку как иностранному (на примере Instagram) / М. И. Ивкина // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2 / 1. – С. 204–209.
4. Педагогический Инстаграм-коучинг в системе консультирования детско-взрослого сообщества / М. Н. Певзнер, Н. В. Александрова, С. А. Тращенко // Человек и образование. – 2018. – № 3 (56). – С. 79–84.

**ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМЫ В СТРОИТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ
КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ**

**Internationalisms in the construction discourse as a result of cross-cultural
interaction in the professional sphere**

Н. А. Трофимова

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томский государственный архитектурно-строительный университет, г. Томск, Россия*

Научный руководитель:
О. Г. Щитова, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: интернационализмы, иноязычная терминология, строительный дискурс, межкультурная коммуникация.

Key words: internationalisms, foreign terminology, construction discourse, cross-cultural communication.

Аннотация. В статье рассмотрено понятие интернационализма в современном русском строительном дискурсе. Предложена типология строительных терминов-интернационализмов, а также приведены примеры их функционирования в русском и других языках. Установлено, что большинство интернациональных терминов составляют лексические интернационализмы.

В современном мире благодаря развитию кросс-культурного взаимодействия в профессиональной сфере все более активным становится процесс интернационализации терминологии [1, с. 107]. Вследствие этого появляются «лексемы, функционирующие во многих языках, сходные по внешней форме (с учетом фонетических и графических соответствий) и значению» [2, с. 175; 3, с. 170]. В современной лингвистике подобные слова принято называть *интернационалистами*. Интернационализмы занимают особый пласт в лексике любого языка и составляют «международный словарный фонд, который постоянно пополняется и обновляется» [4, с. 30].

Ряд исследователей (Д. С. Лотте, В. В. Акуленко, С. В. Гринев-Гриневиц, Л. П. Крысин, Е. В. Маринова, О. Г. Щитова и др.) определяет интернационализмы как слова, схожие звуковому составу с соответствующими терминами других неблизкородственных языков (не менее трех). В. В. Акуленко придерживается точки зрения, что интернационализмы должны рассматриваться в синхронии, полагая, что одновременное возникновение какого-либо

нового концепта в международной культуре приводит к образованию интернациональных терминов в разных языках [5, с. 31]. По мнению Л. П. Крысина, зачастую невозможно отследить источник заимствования слова ввиду того, что многие слова созданы из греческих и латинских морфем и при переходе из одного языка в другой происходит их оформление графическими и фонетическими средствами принимающего языка [6, с. 59].

Целью данной работы является выделение интернациональных терминов и терминологических сочетаний в составе строительной лексики в русском языке и построение их типологии.

Материалом исследования являются интернационализмы, функционирующие в русском, а также в иностранном строительном дискурсе. Источниками материала являются русскоязычные и многоязычные терминологические словари по строительству, а также данные профессиональных интернет-ресурсов.

Методологической основой исследования послужили приемы описательного и сравнительно-сопоставительного методов лингвистики, классификационный и дистрибутивный анализ.

В составе строительной лексики можно выделить несколько типов интернационализмов:

1. **Лексические интернационализмы**, восходящие как к латинскому и греческому, так и другим языкам. Данная категория интернационализмов представлена базовыми терминами строительной отрасли, а также современными номинациями строительных материалов и технологий. Русский термин **цемент** ‘собирательное название группы искусственных неорганических вяжущих веществ, представляющих собой порошкообразную массу сероватого цвета, которая при смешивании с водой способна превращаться в камневидное тело’ [7, с. 717] является интернационализмом, поскольку в других языках также функционируют сходные слова, например, нем. *Zement*, англ. *cement*, франц. *ciment*, итал. *cemento*, турецк. *çimento*. В основе представленных лексем лежит латинское слово *caementum* ‘тесаный камень’. В русский язык данный термин вошел из немецкого языка [8]. Приведенные термины графически, фонетически и семантически сходны во всех представленных языках, однако в итальянском языке лексема *cemento* зачастую употребляется в значении ‘бетон’ [9], [10] так, например, инновационный материал «биодинамический бетон», разработанный в Италии, имеет итальянское название *cemento biodinamico*, где лексема *cemento* имеет значение ‘бетон’.

Основной ингредиент цемента **клинкер** ‘спекшийся продукт обжига сырьевой смеси известняка и глины, используемый в производстве цемента’

[7, с. 242] является интернациональным, его межъязыковые соответствия можно обнаружить в различных языках: англ. *clinker*; нем. *Klinker*; итал. *clinker*, нидерл. *klinker* и др.

Рассмотрим базовый для строительной отрасли термин **бетон**. В русский язык данное обозначение вошло из французского языка [11]. Однако данный термин французского происхождения получил распространение и в других языках, например, рус. *бетон*, франц. *béton*, нем. *Beton*, турец. *beton*. Таким образом, данный термин также является интернациональным.

Важнейший материал, используемый в современном строительстве, **портландцемент** ‘гидравлическое вяжущее вещество, продукт тонкого измельчения клинкера с добавкой гипса; применяется для получения строительных растворов, бетонов’ [12, с. 393] был изобретен в Англии, на острове Портленд (англ. *Portland*), откуда и получил свое наименование [13]. Данный термин также интернационален и имеет соответствия в различных языках: англ. *Portland cement*; нем. *Portlandzement*; турец. *Portland çimento*. Однако в силу различий синтаксического строя различных языков, между интернациональными терминами одного происхождения могут происходить некоторые расхождения, например, в порядке слов в языках романской группы: итал. *cemento Portland*; франц. *ciment Portland* [14], композит в русском языке *портландцемент*.

Некоторые специальные номинации созданы искусственным путем, например, термин, обозначающий новейший материал **аэрогель** ‘легкий материал, используемый для теплоизоляции зданий, трубопровода и др.’, разработанный в США [15, с. 50], имеет в своем составе морфему греческого происхождения $\alpha\eta\rho$, $\alpha\acute{\epsilon}\rho\omicron\varsigma$ ‘воздух’. Русская номинация *аэрогель* входит в ряд интернационализмов, функционирующих в целом ряде языков, в том числе неродственных и неблизкородственных: англ. *aerogel*; нем. *Aerogel*; итал. *aerogel*; турецк. *aerojel*. Приведем контекст функционирования русской лексемы в профессиональном интернет-дискурсе: *Аэрогель – прекрасный теплоизолятор, прозрачный прочный материал, который на 98 % состоит из воздуха, а значит – почти полностью невесом. Производят его на основе диоксида кремния, глиноземов, оксидов олова или хрома* [16].

Ввиду межкультурной коммуникации и международного статуса английского языка увеличивается количество интернациональных терминологических единиц английского происхождения. Таким примером является лексема рус. **префабрикация**, коррелирующая с англ. *prefabrication*, нем. *Prefabrikation*, франц. *préfabrication*, итал. *prefabbricazione*, турецк. *prefabrikasyon*. Несмотря на то, что основой данных номинаций послужили

латинские морфемы *prae-* ‘перед’ и *fabricatus* ‘изготовленный’, языком-источником интернационального термина является английский язык, поскольку именно в США была разработана концепция префабрикации в строительстве. Термин префабрикация активно функционирует в профессиональном интернет-дискурсе: *Также в числе явных плюсов префабрикации – кратное уменьшение количества отходов (это происходит благодаря тому, что конструкции доставляются на стройку практически в готовом виде)* [17].

Другой термин ***препрег***, восходящий к англ. *pre-preg* (сокращенного от *pre-impregnated* ‘предварительно пропитанный’), ‘вид композиционного материала, пропитанного полимерным связующим и используемого для армирования конструкций’ [18], также имеет интернациональный характер. Идентичные лексемы можно найти в различных неблизкородственных языках: нем. *Prepreg*; итал. *pre-preg*; чеш. *prepreg*.

Английское наименование *decking*, обозначающее вид террасной доски, используемой в качестве напольного покрытия для террас и дорожек вошло в различные языки, например, в русском строительном дискурсе широко функционирует термин ***декинг***; его межъязыковые эквиваленты наблюдаются в немецком языке (*Decking*), и итальянском *il decking*. Приведем пример функционирования данной номинации в итальянском профессиональном интернет-дискурсе: итал. *Il decking è un tipo di pavimentazione in legno che può essere utilizzato per terrazzi, giardini, passerelle e camminamenti* [19] / рус. *Декинг – это тип деревянного напольного покрытия, который можно использовать для оформления террас, садов, беседок и пешеходных дорожек*.

2. **Синтаксические интернационализмы** представляют собой межъязыковые соответствия неоднословных терминосочетаний. Таким примером может быть термин рус. ***пуццолановый цемент*** ‘гидравлическое вяжущее вещество, получаемое совместным помолом клинкера с активной минеральной добавкой и гипсового камня’ [7, с. 718], название которого произошло от наименования горных пород – пуццоланов, состоящих из продуктов вулканических извержений’ (*пуццоланы* < итал. *pozzolana*, от названия города Pozzuoli) [11]; его межъязыковые эквиваленты наблюдаются в различных языках: англ. *pozzolanic cement*; нем. *Puzzolanement*; итал. *cemento pozzolanico*; турец. *puzolanik çimento*. Другим примером синтаксического интернационализма может служить термин рус. ***гидравлическая активность***, обозначающий скорость набора прочности цементным камнем, а также характеризующий его прочность, достигаемую к 28 суткам твердения [14] имеет следующие эквиваленты в других языках: англ. *hydraulic activity*, нем. *hydraulische Aktivität*; исп. *actividad hidraulica* ‘гидравлическая активность’.

Таким образом, в результате межкультурной профессиональной коммуникации наблюдается интенсивное распространение интернациональных терминов и терминосочетаний как в русский язык, так и в другие языки мира. В ходе исследования проанализировано около 580 терминологических единиц, среди которых выделено 167 интернациональных строительных номинаций. Анализ показал, что большую часть интернациональных терминов составляют лексические интернационализмы. Это свидетельствует о том, что развитие кросс-культурного взаимодействия в профессиональной сфере способствует пополнению подъязыка строительства интернациональными терминами, а изучение интернациональной терминологии играет важную роль для профессионального взаимодействия на международном уровне.

Литература

1. Deniko, R.V. Learning terminology in the Age of Higher Education Internationalization: Problems and Solutions / R. V. Deniko, O. G. Shchitova, D. A. Shchitova, T. Lan Nguyen // *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – № 215. – Pp. 107–111.
2. Щитова, О. Г. Лексика сферы информационных технологий в профессиональном дискурсе (на материале русского, английского и вьетнамского языков) / О. Г. Щитова, Т. Л. Нгуен // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2016. – № 6 (60). Ч. 2. – С. 174–177.
3. Щитова, О. Г. Неисконная экологическая терминология в русском и английском языках / О. Г. Щитова, Тхи Нгок Чинь Дам // *Филологические науки. Вопросы науки и практики. Грамота*. – 2017. – № 5 (71): в 3-х ч. Ч. 3. – С. 170–172.
4. Маринова, Е. В. Иноязычная лексика современного русского языка / Е. В. Маринова. – Москва : Наука, 2012. – 288 с.
5. Акуленко, В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка / В. В. Акуленко. – Харьков : Изд-во Харьк. ун-та, 1972. – 213 с.
6. Крысин, Л. П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л. П. Крысин. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.
7. Артюхович, Д. В. Строительство: Энциклопедический словарь / Д. В. Артюхович. – Ставрополь : Параграф, 2011. – 766 с.
8. URL : <http://endic.ru/fasmer/Cement-15204.html> (дата обращения: 31.03.2021).
9. URL : <https://www.multitran.com/> (дата обращения: 31.03.2021).
10. URL : <https://www.treccani.it> (дата обращения: 31.03.2021).
11. URL : <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 31.03.2021).
12. Большой строительный терминологический словарь-справочник / Под ред. В. Д. Наумова. – Минск : Минскипроект, 2008. – 816 с.
13. URL : <https://www.britannica.com/technology/portland-cement> (дата обращения: 31.03.2021).
14. Терминологический словарь по строительству на 12 языках (русский, болгарский, венгерский, испанский, монгольский, немецкий, польский, румынский, сербскохорватский, чешский, английский, французский) / Рук. коллектива составителей словаря М. А. Эйнгорн. – Москва : Русский язык, 1986. – URL : <https://meganorm.ru/Data1/50/50995/index.htm> (дата обращения: 31.03.2021).
15. Лескова Н. Продавцы воздуха / Н. Лескова // *В мире науки*. – 2020. – № 6. – С. 50–55.

16. URL : <https://ardexpert.ru/> (дата обращения: 31.03.2021).
17. URL : <https://nsk.plus.rbc.ru/news/5ef94d987a8aa93a8b43f47a> (дата обращения: 31.03.2021).
18. ГОСТ Р 58060-2018. Препреги наномодифицированные. Типы и основные параметры = Nanomodified Prepregs. Types and main parameters : национальный стандарт Российской Федерации : издание официальное : введен впервые : дата введения 2018.08.01. – URL : <http://docs.cntd.ru/document/1200158292> (дата обращения: 31.03.2021).
19. URL : <https://medium.com/@pavimentibraga/cos%C3%A8-il-decking-7f1678688166> (дата обращения: 31.03.2021).

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
МЕТАПРОСТРАНСТВЕ НА МАТЕРИАЛЕ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**The use of the resource of problem-based learning in the educational
meta-space based on the material of the Russian lesson in the 6 grade
of a secondary school**

А. А. Халатян

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Е. Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: проблемное обучение, образовательное метапространство, совместная деятельность, урок открытия нового знания, универсальные учебные действия.

Key words: problem learning, educational meta-space, joint activity, a lesson in the discovery of new knowledge, universal educational actions.

Аннотация. В статье представлена логика применения ресурса проблемного обучения в образовательном метапространстве. Используя модель урока открытия новых знаний, автор доказывает, что в его рамках проблематизация может быть успешной, если она, совмещаясь с другими моделями совместной деятельности, влияет на актуализацию и развитие универсальных учебных действий обучающихся.

Актуальность работы обусловлена совокупностью внешних и внутренних факторов. Первые связаны с содержанием федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), а, с другой, – с дефицитом компетенций педагогов в технологизации требований ФГОС, необходимостью дальнейшей разработки педагогических ресурсов, позволяющих воплощать установки стандарта в образовательной деятельности учителей-филологов. [1]. Наше исследование в этом контексте – это попытка технологизировать совместную деятельность в образовательном метапространстве для формирования универсальных учебных действий (УУД) обучающихся.

Цель – проявить педагогические возможности использования ресурса проблемного обучения в образовательном метапространстве для формирования УУД обучающихся.

Задачи:

1. Теоретически обосновать модель использования проблемного обучения в образовательном метапространстве.

2. Апробировать модель в учебной практике на материале урока-лаборатории по русскому языку «Встреча с местоимением» в 6 классе общеобразовательной школы.

Гипотеза: использование ресурса проблемного обучения (ПО) может быть успешным, если педагог

- ориентируется на идеологию и ценности антропологического подхода в образовании;

- проектирует формы и приемы ПО в образовательном метапространстве;

- технологизирует проектирование в этой среде на основе концепции совместной деятельности (СД);

- соединяет ПО с другими формами СД в методическом сюжете: уроком-заданием и уроком-диалогом;

- видит успешность СД в обозначенной логике в формировании и развитии у обучающихся УУД различного характера и достижении ими личностных результатов.

Теоретико-методологическую базу исследования представляют положения антропологического подхода в образовании (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), [2], концепция совместной деятельности (Г. Н. Прокументова, Е. Н. Ковалевская, И. Ю. Малкова), [3], принципы научного обеспечения инновационного проекта и гуманитарного исследования (Г. Н. Прокументова, И. Ю. Малкова) [4,5].

Теоретическую основу проекта составляют

- положения об образовательном метапространстве, которое, вслед за представителями мыследеятельностной педагогики понимается как создание среды, в рамках которой используются одинаковые способы и средства деятельности для достижения адекватных результатов; [6].

- идеи педагогики совместной деятельности о существовании различных моделей ее организации: урока-задания, урока-проблематизации, урока-диалога.

Описание образовательного прецедента.

Урок-лаборатория по теме «Встреча с местоимением» был проведен в МАОУ СОШ № 67 г. Томска у обучающихся 6 класса.

Этап первый: формирование замысла. Обучающимся предлагается чтение эпиграфа к уроку и его обсуждение. Целью данного этапа согласно логи-

ке урока открытия нового знания, в формате ФГОС было погружение в содержание материала для проявления образовательного ресурса обучающихся. При этом происходило оформление первичного дискурса в рамках тематического содержания урока. Шестиклассники актуализировали свои знания о местоимении и дефицитах в этом контексте. Важно было сформировать первичный смысловой дискурс для восприятия нового материала и понимания ими собственных возможностей в его осмыслении.

Аналитический комментарий.

Основной формой деятельности на данном этапе являлся диалог, при этом в него включались элементы авторитарного взаимодействия, связанные с получением новой информации, предоставленной педагогом. Обучающиеся получают возможность рассуждать, высказывать свою точку зрения. Учитель отслеживает и корректирует ответы учеников, направляя их по заданной траектории. Работа в рамках того этапа направлена на развитие коммуникативных УУД.

Этап второй: постановка проблемы. Формирование проблемно-смыслового поля для проявления перспектив освоения материала (в нашем случае – возвратного местоимения). Создание условий для формулирования проблемы. На основе выдвинутых версий учитель формулирует тему урока: «Встреча с местоимением...».

Аналитический комментарий.

На втором этапе педагог занимал позиции авторитариста и лидера, направляя деятельность обучающихся, предлагающих интересные версии, подходы, варианты трактовки темы. В рамках этой логики происходит формирование коммуникативных и регулятивных УУД.

Этап третий: решение проблемы: проявление содержательно-грамматических характеристик возвратного местоимения себя, определение круга его функционального использования.

Учителем в контексте образовательного метапространства предлагается групповая форма совместной деятельности, на материале стихотворения А. С. Пушкина «Ворон к ворону летит...». Культурологический ресурс этого произведения, выбранного в качестве предметного инструментария работы, позволял, на наш взгляд, решать задачи этого этапа урока. После прочтения стихотворения обучающиеся высказывали впечатления от услышанного. Затем учитель выстраивал СД по модели урока-проблематизации. Группы должны были предложить свои версии решения проблемы текста: «Кто виновен в смерти богатыря?» Шестиклассникам предлагалось построить сюжеты возможного развития событий, в которых бы содержались ответы на этот

вопрос. При этом в повествовании важным было использование возвратного местоимения *себя*.

Аналитический комментарий.

Учитель на данном этапе, используя в качестве базовой – модель урока-проблематизации, включал в содержание СД элементы диалога, авторитарного взаимодействия. Он выступает в позициях аналитика, помощника и консультанта. При этом происходило формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных УДД.

Этап четвертый: обсуждение проблемы в общем дискурсе.

Шестиклассники, составлявшие тексты в группах от имени того или другого участника драматических событий А. С. Пушкина, озвучивали получившиеся тексты. В процессе знакомства с ними, отвечая на вопросы учителя, они характеризовали грамматические признаки местоимения *себя*. В итоге формируется знаниевый ресурс в рамках обозначенной темы урока.

Аналитический комментарий.

В процессе СД педагог занимал лидерскую позицию, в которой присутствовали элементы партнерского взаимодействия, и при этом, выступая в качестве авторитариста, он обобщал сказанное, систематизировал знания по теме. На данном этапе основной задачей учителя было создание условий для проявления содержания индивидуальных версий-смыслов для освоения новых знаний и способов их проявления в образовательном метапространстве. Задавались вопросы, ориентирующие обучающихся на необходимое понимание темы урока. На данном этапе формируются все виды УУД.

Этап пятый: рефлексия и анализ СД.

Ученики оценивают свою работу на уроке с помощью графических маркеров. Выбирая какое-либо изображение, демонстрирующее различные виды деятельности (примеры: работа в команде, поддержка, согласие, общение, активность и т.п.), они определяют для себя, что было важным для каждого на данном уроке.

Аналитический комментарий.

Учитель в этом контексте выступает в качестве партнера: он соглашается, дополняет, проблематизирует версии, предложенные участниками СД. В этой логике происходит активная актуализация и развитие регулятивных УУД обучающихся.

Выводы.

Исследование позволило подтвердить выдвинутую нами гипотезу.

1. Применение ресурса проблемного обучения в образовательном метапространстве может быть успешным, если педагог, работая в рамках включенного эксперимента, ориентируется на идеологию и ценности антропологического подхода.

2. Реализуя этот подход, он выбирает в качестве методологической основы проектирования концепцию СД, то есть модели ее организации: урок-задание, урок-проблематизация и урок-диалог.

3. Используя их, учитель создает методические сюжеты в образовательном метапространстве их содержание, выбор и оформление позиций педагога в СД происходят в ориентире на цели и задачи этапа урока открытия новых знаний в формате ФГОС.

4. Результативность СД, организованной в этой логике, педагог видит в формировании УУД обучающихся, достижении ими определенных личностных результатов.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2013. – 63 с.
2. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: Учеб. пособие. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
3. Школа Совместной деятельности : концепция, проекты, практика развития. Кн. 1. / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во ТГПУ, 1997. – 79 с.
4. Малкова, И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2008. – 286 с.
5. Прокументова Г.Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к Открытому образовательному пространству. – Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций: Кол. монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – С. 15–105.
6. Громыко, Ю.В. Метапредмет «Проблема». Учебное пособие для учащихся старших классов. – Москва : Институт учебника «Пайдейя», 1998. – 382 с.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ
СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ИНСТАГРАМ»**

**Linguoculturological and didactical possibilities
of the social network «Instagram»**

Д. И. Хасмамедова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. В. Болотнов, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: компетентностный подход, Инстаграм, дидактический материал, блог, система заданий.

Key words: competence-based approach, Instagram, didactic material, blog, task system.

Аннотация. В статье рассматриваются современные методы и способы работы с выпускниками 9-х классов при подготовке к экзамену по русскому языку. Утверждается эффективность использования текстов блогов элитарных медийных личностей на занятиях и во внеурочной деятельности при формировании навыков, необходимых для успешной сдачи экзамена. Описываются формы и способы работы с обучающимися 9-х классов, которые направлены на формирование и совершенствование ключевых компетенций школьника, таких как коммуникативная, текстовая, лингвокультурологическая, языковая. Статья предназначена для практикующих учителей и специалистов, работающих в образовании.

Annotation. The article discusses modern methods and ways of working with 9th grade graduates in preparation for the exam in the Russian language. The effectiveness of the use of blog texts of elite media personalities in the classroom and in extracurricular activities in the formation of the skills necessary for successful passing of the exam is approved. The forms and methods of working with teaching grades are described, which use the formation and improvement of key competencies of the student, such as communicative, textual, linguocultural, language. An article for practicing teachers and professionals working in education.

Кембриджский словарь даёт следующее определение Инстаграм: «название социальной сети для съёмки, изменения и обмена фотографиями и видео» [1]. В настоящее время функционал данного сервиса значительно расширился и перешёл из фоторедактора в разряд блог-платформы, став актуальным в последние десятилетия. Многие медийные личности, представители элитарных профессий используют данную социальную сеть, чтобы привлечь к себе новую аудиторию. В бесплатном открытом доступе размещаются авторские тексты журналистов, писателей, политиков и т. д. Эти тексты отражают современную эпоху и культуру, являются близкими

и понятными целевой аудитории Инстаграм, которую в большой значительной степени составляют молодые люди.

Современное образование нацелено не только на развитие учебно- познавательных компетенций, но и информационных, общекультурных, ценностно-смысловых. Грамотно отобранные учителем тексты блогов могут помочь в развитии данных компетенций у обучающегося. Тексты, с которыми работают школьники на уроках и во внеурочной деятельности, могут выступать не только как набор предложений, с которыми нужно выполнить задание по грамматике или орфографии, но и как ценностно-культурный ориентир для формирования личности школьника. Таким образом, реализуется лингвокультурологическая направленность текстов блогов Инстаграм.

Лингводидактические возможности Инстаграм в настоящее время очень обширны. Среди положительных аспектов применения социальных сетей большинство исследователей выделяют:

1) формирование навыков письменного общения (с помощью ведения собственного блога в Инстаграм) [2], [3], [4], [5];

2) формирование навыков устной речи (запись видео на любую заданную тему) [2], [3], [4];

3) возможность мгновенной обратной связи между учеником и преподавателем, одноклассниками (комментарии под постами в блоге преподавателя и одноклассников) [2], [3], [4];

4) освоение и совершенствование ИКТ [2], [3], [4], [5];

5) «развитие умений самостоятельной учебной деятельности» [4], [5];

6) развитие интереса и повышение мотивации к обучению [2], [3], [4], [5];

7) «реализация образовательной программы по индивидуальной образовательной траектории» [3], [4].

В связи с рассмотренными особенностями социальной сети Инстаграм и дидактическими особенностями, которыми она обладает, предлагаем собственные формы работы с обучающимися 9-х классов на уроках и во внеурочной деятельности.

Обучение в девятом классе строится не только на основе освоения нового учебного материала, но и нацелено на успешную сдачу экзаменов. Одним из элементов сдачи экзамена по русскому языку является написание сжатого изложения. К выполнению этого задания можно подготовить обучающихся, работая с текстами из блогов в Инстаграм. Для этого учителю необходимо определиться с личностями, которые ведут блог в Инстаграм и обладают такими навыками, как грамотное и логичное выстраивание письменного

суждения; аргументированное и композиционно удачное изложение собственной точки зрения; соблюдение норм и правил русского языка и т.д.

Эталонные тексты представлены в блогах медийных личностей, чья деятельность связана с написанием текстов. Это могут быть журналисты, политики, деятели культуры и искусства и т.д. (Е. Г. Водолазкин – писатель, литературовед [6], М. А. Лабковский – психолог, писатель [7], В. В. Познер – журналист, телеведущий [8], Н. В. Поклонская – политический деятель [9]). В блогах данных личностей используется актуальная и понятная обучающимся лексика, а также отражены темы, которые представляют интерес для современных школьников. В связи с этим эффективность запоминания текста повышается, а навык письменного пересказа совершенствуется, что и необходимо для успешного написания изложения.

Рассмотрим некоторые виды заданий, в которых для совершенствования навыков письменной речи и успешной подготовки к экзамену используются в качестве материала тексты блогов в Инстаграм.

1. Выделение ключевых слов

Первая часть экзамена заключается в написании изложения по заданному тексту. На экзамене текст для изложения прослушивается два раза. Во время первого прослушивания и после него обучающимся даётся время на запись ключевых слов и выражений. Далее текст воспроизводится еще раз, после чего пишется само изложение.

Мы предлагаем учить выпускников выделению ключевых слов с помощью приёма «Напиши хештег». «Хештег – слово или фраза, перед которой стоит символ #, который классифицирует или устанавливает категорию обозначаемого текста» [10].

Для работы над этим заданием учитель отбирает эталонные образцы текстов из блогов Инстаграм и в качестве задания предлагает обучающимся определить, какими хештегами они сопроводили бы данный пост в социальной сети. Возможно также продолжение работы. Если текст уже был сопровождён хештегами, предлагается сравнить авторские ключевые слова и те, которые выделили ученики.

Таким образом, достаточно понятный для любого современного школьника механизм поможет обучающемуся на первом этапе написания изложения.

2. Определение темы, идеи и выделение микротем в тексте

После того как обучающиеся справились с определением ключевых слов, они могут сделать вывод о его теме и основной идее. Девятикласснику известно, что в текстах, которые читаются для изложения, всегда 3 абзаца, но

важно понимать, где находятся их границы. Для этого нужно выделить микротемы. Данный вид работы также можно реализовать с помощью обучения школьников на материале постов из блогов Инстаграм. Для этого преподавателю необходимо отобрать эталонные тексты и убрать абзацное членение, оставив сплошной текст. Школьники должны самостоятельно разделить текст на абзацы в соответствии с теми микротемами, которые они выделяют. После того как выполнены все перечисленные выше рекомендации, обучающийся сможет написать полный текст изложения.

3. Работа с речевыми и стилистическими ошибками

При создании письменного текста большое количество обучающихся допускает речевые и стилистические ошибки, связанные с особенностями структуры школьной программы по русскому языку, в которой акцент делается на изучении орфографии и пунктуации. Уроков, посвященных культуре речи и стилистике текста, либо очень мало, либо они отсутствуют совсем.

Письменный экзамен по русскому языку предполагает написание сразу двух текстов – изложение и сочинение-рассуждение.

Мы предлагаем использовать тексты блогов в Инстаграм, в которых допущены стилистические или речевые ошибки в качестве реверсивной методики. Обучающиеся должны будут самостоятельно найти и исправить ошибки, допущенные в тексте. Таким образом, вырабатывается навык, при котором ученики будут оценивать свой текст критически и распознавать допущенные ошибки.

4. Определение типа речи

Третья часть экзамена по русскому языку состоит из написания сочинения-рассуждения. Для успешного выполнения данного задания выпускникам необходимо, прежде всего, иметь представление о типах речи и их особенностях. Тема «Типы речи» изучается в школьной программе в среднем звене, поэтому представление об описании, повествовании и рассуждении у обучающихся имеется.

Для повышения качества при написании сочинения-рассуждения большое количество преподавателей использует отрывки из произведений классической литературы, построенных по типу рассуждения. Мы предлагаем также использовать тексты блогов по заданному параметру. Можно предлагать обучающимся для чтения посты в Инстаграм, построенные в виде размышления, рассуждения. Далее обучающиеся должны обратить внимание на структуру текста (тезис, аргументы, вывод), клише, которые использует автор, лексику и логику рассуждения, самостоятельно определяя особенности данного типа текста.

Возможна и форма работы, когда преподаватель предлагает обучающимся разные по типу речи тексты и просит обучающихся найти текст с рассуждением и аргументировать свой выбор.

ФГОС современного поколения [11] нацелен на развитие у детей не только предметных навыков, но и развитие метапредметных и личностных УУД. Предложенные нами задания направлены на развитие этих универсальных учебных действия. Работая с текстами блогов медийных личностей, которые отражают современную культуру, обучающиеся знакомятся с актуальными темами и проблемами в обществе на понятном им языке. Так формируются личностные и духовные результаты развития школьника. Метапредметные УУД реализуются, когда школьник видит связи и закономерности, которые он самостоятельно выявил при работе с текстами блогов и умеет реализовать их в любой области знания.

Тексты блогов в социальных сетях обладают колоссальным дидактическим потенциалом. Они интересны и понятны современному школьнику, что способствует мотивации к обучению. На преподавателе лежит большая ответственность за формирование не только обязательных предметных навыков, но личности обучающегося. Поэтому, предлагая школьникам задания из любой предметной области, учитель должен грамотно выстраивать свою педагогическую деятельность, чтобы развить ключевые компетенции школьника.

Литература

1. Cambridge dictionary // URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/instagram> (дата обращения 3.03.2021)
2. Еныгин, Д. В. Использование Инстаграма в процессе тренировки продуктивных видов речевой деятельности на иностранном языке / Д. В. Еныгин, Е. Г. Маслова // URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=41125312&> (дата обращения 28.02.2021)
3. Рудинский, И. Д. Средства веб 2.0. и перспективы их применения для формирования коммуникативной компетентности бакалавров педагогического направления / И. Д. Рудинский, В. С. Масло // URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=41132043&> (дата обращения 1.03.2021)
4. Соболева, М. И. Блог-технологии в развитии коммуникативной компетенции / М. И. Соболева, О. А. Черненко // URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=42466750&> (дата обращения 1.03.2021)
5. Фурманова, В. П. Развитие коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи с помощью сервиса Инстаграм / В. П. Фурманова, А. А. Аресентьева // URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=44725973&> (дата обращения 28.02.2021)
6. Блог в Инстаграм Е. Г. Водолазкина // URL : https://www.instagram.com/evgenyvodolazkin_ru/?hl=ru (дата обращения 5.03.2021)
7. Блог в Инстаграм М. А. Лабковский // URL : <https://www.instagram.com/labkovskiyofficial/?hl=ru> (дата обращения 5.03.2021)

8. Блог в Инстаграм В. В. Познера // URL : <https://www.instagram.com/pozneronline/?hl=ru> (дата обращения 5.03.2021)
9. Блог в Инстаграм Н. В. Поклонской // URL : https://www.instagram.com/nv_poklonskaya/?hl=ru (дата обращения 5.03.2021)
10. Dictionary by Merriam-Webster // URL : <https://www.merriam-webster.com/dictionary/hashtag> (дата обращения 3.03.2021)
11. Федеральный государственный образовательный стандарт // URL : <https://fgos.ru> (дата обращения 4.03.2021)

**О ПРИНЦИПАХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЕ**

**About the principles of educational and methodological support
of the study russian as a foreign language in China**

Чжан Сьюй

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Т. Б. Черепанова, канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, китайские студенты, методы обучения, принципы обучения, инструменты обучения.

Key words: teaching Russian as a foreign language, Chinese students, teaching methods, teaching principles, teaching tools.

Аннотация. В статье исследуются принципы учебно-методического обеспечения изучения русского языка как иностранного в Китае. Отмечено, что методы обучения русскому языку разнообразны, но не все они подходят для обучения китайских студентов в силу особенностей этих двух языков, а также национальных традиций обучения. С древних времен в Китае существует образовательная теория «преподавать исходя из индивидуальных способностей учащихся». Методика обучения постоянно обновляется и совершенствуется в соответствии с учебной ситуацией студентов, что представлено в виде периодизации опыта изучения русского языка как иностранного в Китае. В статье представлен вариант применения скорректированных методов обучения в практике, ориентированных на повышение эффективности обучения русскому языку как иностранному китайских студентов.

Изучение русского языка как иностранного китайскими студентами – актуальное направление современной методики обучения языкам, что связано и с различиями и особенностями русского и китайского языков, и с национальными традициями обучения языкам в России и в Китае.

В начале нашего сообщения определимся с основными понятиями – понятием метода и понятием учебно-методического обеспечения, соответствующие современным требованиям педагогической науки и практики.

«Слово «методика» произошло от греческого «metodos», что означает «путь». Сейчас это слово употребляется в двух значениях: 1. Совокупность приемов, методов, форм работы преподавателя при обучении любому предмету, т.е. искусство, мастерство преподавателя. 2. Наука, которая изучает

возможности и средства достижения максимального результата процесса обучения, т.е. теория обучения какому-либо предмету» [1, с. 13]. Если в процессе обучения преподаватель слишком ограниченно преподаёт русский язык с использованием однообразных методов и приемов, то студент быстро устает и теряет интерес к освоению языка. Чтобы мобилизовать энтузиазм студентов к изучению русского языка, в современном преподавании русского языка используются соответствующие инструменты для повышения качества преподавания.

«Учебно-методическое обеспечение представляет собой комплекс документов, содержащих системное описание образовательного процесса, подлежащего реализации на практике. Оно выступает в качестве дидактического средства управления подготовкой педагогов, информационной моделью образовательной системы, определяющей структуру и отражающей элементы процесса» [2].

История преподавания русского языка в Китае насчитывает сотни лет. Открытие курсов русского языка способствовало развитию и распространению языка и культуры между двумя странами. Русский язык как основной языковой предмет включен в образовательный процесс ряда средних школ первой ступени, средних школ старшей ступени и в университетские курсы, так как владение русским языком как иностранным для китайского обучающегося может быть перспективным для удовлетворения его текущих потребности и будущего карьерного роста, а также позволит удовлетворять потребности постоянного развития в области научных исследований. Чтобы адаптироваться к мировым тенденциям развития, принципы методики обучения русскому языку как иностранному для китайских обучающихся были скорректированы с учетом требований времени.

Если рассматривать историческое развитие обучения русскому языку как иностранному в Китае как координаты, можно выделить три этапа.

Первый этап – образование в период династии Цин, он стал начальным периодом изучения русского языка в Китае. В этот период были сформированы основы изучения русского языка как иностранного. «Первым учебным заведением в Китае, где русский язык как иностранный был включен в программу обучения, был «Дом русского языка» («俄罗斯文馆»), открытый в 1708 г. (во времена династии Цин) в Пекине по указу императора Канси («康熙» 皇帝). Это также первое заведение в Китае, где преподавали иностранный язык. И поэтому русский язык является первым европейским языком, который преподаётся в китайских учреждениях образования. Этот дом просуществовал 154 года. Опыт, накопленный им, имел важное значение для

дальнейшего развития обучения русскому языку. В 1862 г. «Дом русского языка» был включен в новую открытую «Пекинскую школу» («**京师同文馆**»)) [3, с. 18]. На заре «Дома русского языка» метод обучения, используемый для передачи знаний русского языка, был «устным методом», то есть преподаватель использовал устный язык для объяснения понятий и изложения фактов студентам. В то время должность преподавателя занимали обычно российские бизнесмены. Потом для этого стали нанимать русских миссионеров и студентов. Исследования подтверждают, что реальной проблемой того времени была нехватка преподавателей.

Именно в «Доме русского языка» появился самый первый учебник русского языка в Китае – «**俄罗斯翻译捷要全书**» («Полная книга русского перевода»).

Для развития профессиональных талантов в «Пекинской школе» были разработаны пятилетний и восьмилетний учебные планы. Учебные предметы в этих планах делились на две группы: основные базовые предметы – «чтение, письмо, правописание, разговор, перевод предложений и т.д.», вторая группа – «астрономия, география и другие гуманитарные знания». Отметим, что именно здесь появилась «Методика чтения», которая помогала педагогам учить студентов читать учебники и изучать русский язык по учебникам. Что касается учебников русского языка, то в этот период появляются «**汉俄合璧韵编**» («Китайско-русский фонетический синопсис»), «**俄国史略**» («История России»), «**俄汉大辞典**» («Русско-китайский словарь») и другие. Отметим, что «Русско-китайский словарь» используется в процессе обучения русскому языку как иностранному до сих пор. Согласно принятой методике преподавания того времени, «Пекинская школа» переняла теорию преподавания от простого к сложному. Уделяя внимание преподаванию русского перевода, культурное образование несколько не сократилось. В целях расширения преподавания русского языка постепенно появились и другие школы, которые переняли методы обучения «Пекинской школы».

Таким образом, «Пекинская школа» заложила прочный фундамент изучения русского языка как иностранного в Китае и основала систему воспитания переводчиков.

Второй этап – изучение русского языка как иностранного в период Китайской Республики. Всем известно, что Октябрьская революция в России была великой социалистической революцией, и ее победа вдохновила китайскую интеллигенцию. Под влиянием Октябрьской революции пробудилось

сознание того, что учиться у Советского Союза – важно и нужно. Для обучения рабочих было построено 13 университетов, в которых некоторые предметы преподавались на русском языке. Эти университеты имеют общие характеристики для преподавания русского языка: 1) Уточнение направления развития. 2) Определение формата и содержания предметов обучения. 3) Активное включение практики аудирования, говорения, чтения и письма.

В процессе обучения русскому языку как иностранному в это время использовался учебник «实用俄语» («Практический русский язык»), который позволял рабочим Китайской Республики лучше усваивать русский язык.

Третий этап – изучение русского языка как иностранного в период основания Нового Китая. В этот период русский язык – это не только языковой инструмент, но и дорога, соединяющая две страны. «Образование КНР на фоне взаимодействия стран социалистического лагеря положительно сказалось на развитии тесных партнерских отношений между Китаем и Россией, а русский язык получил статус обязательного и единственного иностранного языка для китайского населения» [4, с. 578]. 1949-1960 годы стали этапом бурного развития изучения русского языка в Китае. «1950–60-е гг. В этот период методика преподавания русского языка в китайских аудиториях в аспектах теории и практики развивалась под влиянием методической концепции сознательно-сопоставительного метода Советского Союза. Основные положения метода сводились к утверждению следующих положений: овладение языком через обучение грамматике и лексике студентов, обращение внимания на учет родного языка учащихся, использование грамматико-переводного правила при объяснении нового материала» [3, с. 19]. «С конца 50-х гг. до 1966 г. методика преподавания русского языка в Китае характеризовалась возвращением прямого метода. И в то же время распространение получил аудиолингвальный метод, интерес к которому объяснялся стремлением усилить практическую коммуникативную направленность в овладении иностранными языками. На основе заимствования российских методов обучения РКИ были созданы свои варианты прямого и аудиолингвального методов для китайских студентов» [3, с. 19]. В связи с постоянным ростом российско-китайских отношений, количество студентов превышает социальный спрос, в это время главной задачей было уравновесить стабильность и усредненность преподавания русского языка как иностранного. В 1966-1976 гг. во время культурной революции подавление культуры было чрезвычайно серьезным, и наиболее сильно пострадало преподавание русского языка как иностранного. Обучение русскому языку вошло в период беспрецедентно низкого уровня. Только в 1977 г. преподавание русского языка начало медленно

восстанавливаться по мере изменения отношений между Китаем и Советским Союзом.

В этот период было опубликовано несколько академических журналов и учебников, а именно «俄文教学» («Преподавание русского языка»), «俄语教学与研究» («Обучение и исследования русского языка»), «俄语教学法» («Методика преподавания русского языка») и др., которые используются в качестве учебников для чтения студентами. «В 1981 г. при поддержке МАПРЯЛ (Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы) /была/ создана Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ), начался качественно новый этап в истории преподавания и изучения русского языка в КНР» [5, с.123]. Во время реформ и политики открытости Китая продолжают восстанавливаться отношения сотрудничества между Россией и Китаем, что привело и к восстановлению интереса к изучению русского языка как иностранного.

Сегодня преподавание русского языка находится на важном этапе, когда есть большие возможности для обменов и сотрудничества между странами, что поддерживает высокий интерес к русскому языку как иностранному, так как он становится необходимым для осуществления различных контактов между странами.

Современная практика преподавания русского языка как иностранного в Китае учитывает опыт, но претерпела изменения в методах обучения, сегодня разработано большое количество учебно-методических пособий, которые используются на занятиях. Учебники, видеолекции, аудиозаписи и т. д., используются в качестве материалов для помощи в обучении, информационные и мультимедийные технологии также входят в инструментарий учебно-методического обеспечения обучения русскому языку как иностранному. В отличие от русских школ, в китайских школах чаще всего используются учебники. Эта точка зрения была особенно выражена в преподавании русского языка во времена династии Цин и Китайской Республики. Учебники являются основой учебной деятельности и концентрированным отражением содержания обучения. В каждом курсе есть учебники по соответствующим предметам. Преподаватели используют учебники для передачи знаний студентам, формулируя разумный учебный план по главам в учебниках. Завершение обучения по учебнику в течение семестра позволяет зафиксировать определенный уровень полученных результатов обучения. Так, для изучения грамматики обычно используются «东方大学俄语1-8» («Русский язык (Восток-1-8)» под редакцией Пекинского университета иностранных языков и

«俄语1-6» («Русский язык 1-6») под редакцией Хэйлунцзянского университета в качестве основных учебно-методических пособий для изучения русского языка. Для устной практики «эффективным приемом, сочетающим в себе элементы традиционного китайского образования и технологий современного российского образования для достижения хороших результатов в обучении русскому языку, может выступать, например, прием включения в процесс обучения считалок, скороговорок, заучивание небольших стихов» [6, с. 27]. Также используются книги для внеклассного чтения «走遍俄罗斯» («Путешествие по России») и «俄语 24 小时脱口秀» («Русское 24-часовое ток-шоу») и др. Содержание учебников и книг представлено в большей степени в форме диалога, что обеспечивает хорошую устную практику овладения русским языком через общение.

Под влиянием внешних факторов в школе открылся новый тип обучения – онлайн-обучение. В онлайн-классах преподаватели могут в полной мере использовать онлайн-ресурсы в соответствии с когнитивным уровнем и потребностями студентов в знаниях. Объяснение некоторых знаний об особенностях практики устного и письменного русского языка с помощью различных мультимедийных файлов, таких как просмотр изображений, просмотр видео, просмотр лекций и т.д. дает студентам возможность насладиться просмотром, позволяет им понять и выучить русский язык на высоком уровне [6]. Для студентов, имеющих компьютерную базу, появляются новые и широкие возможности изучения различных аспектов знаний и получение информации о русской культуре и традициях, что также повышает качество овладения русским языком как иностранным. В преподавании русского языка используются форматы РРТ для объяснения знаний в области русского языка, используются изображения, музыка и анимация, что привлекает внимание студентов, дополняя объяснения преподавателя, делая их более содержательным и ярким. Это позволяет достичь более высокого образовательного эффекта.

Чтобы реализовать все аспекты обучения русскому языку, использование учебно-методического обеспечения при изучении русского языка как иностранного в Китае основывается на трех принципах:

1. Принцип объединения науки и мысли: сочетание преподавания на основе значимых профессиональных научных знаний для формирования мировоззрения у студентов, в то же время необходимо уделять внимание пополнению научных знаний у студентов.

2. Принцип интуитивности относится к использованию различных органов чувств и имеющегося опыта студентов в обучении. Через различные чувства появляются дополнительные возможности обогатить знания студентов в области русского языка. Студенты могут почувствовать яркий визуальный эффект, который способствует формированию логики мышления (через имитацию, использование языка тела, использование интуитивно понятных учебно-методических инструментов, таких как слайд-проекторы и фильмы). Основное требование принципа интуитивности – правильно выбрать интуитивно понятные учебно-методические инструменты (элементы), чтобы не допустить неправильного понимания студентами языковых и культурных явлений.

3. Принцип повторения: для того, чтобы студенты твердо усвоили полученные знания, им необходимо многократно практиковаться и часто использовать различные упражнения для закрепления своих знаний. Например : «Упражнение 8 读下列句子, 找出第四格词组 (Прочтите следующие предложения, чтобы найти словосочетание в Винительном падеже). (1) *Недавно мы купили новую машину.* (2) *В столовой я часто вижу этого молодого человека.* (3) *Виктор читает «Вечернюю Москву».* (4) *Знаю этого мужчину. Он живёт в нашем доме.* (5) *На вокзале я видел красивую девочку.* (6) *Каждый любит свою мать»* [7, с. 117]. Этот принцип относится к «методам практики», это метод развития навыков обучения, который рассматривается как важная практическая деятельность в процессе обучения.

Таким образом, преподавание русского языка как иностранного сегодня вышло на новый уровень. В отличие от традиционного обучения русскому языку, современное обучение широко использует учебники и мультимедийное оборудование для обучения, полностью раскрывая преимущества информационных технологий, предоставляя богатую образовательную среду и мощные инструменты обучения для обучения и развития студентов. Обучение русскому языку как иностранному – это опыт, накопленный несколькими поколениями. Изучая русский язык, необходимо понимать ключевые моменты, связанные с языковыми и культурными традициями страны изучаемого языка, и владеть эффективными методами обучения. Сочетание средств обучения и методов обучения, использование обучающих инструментов для оказания помощи в выполнении учебных задач необходимо для текущего и будущего развития образования. Полагаем, что преподаватели должны сознательно и регулярно обновлять свои знания, методы обучения, средства обучения и идти в ногу со временем. В то же время преподаватели должны использовать учебные инструменты со строгим учетом актуальной научной

позиции в отношении практики обучения. Все это позволит студентам полностью раскрыть свои творческие способности и стать хорошей основой для изучения русского языка.

Литература

1. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного / М. П. Чеснокова. // Москва : МАДИ. – 2015. – С. 1–133.
2. FB.ru: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fb.ru/> (дата обращения : 29.03.2021).
3. Сяоя Ло Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) / Ло Сяоя // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2015. – № 2 (8). – С. 18–23.
4. Линлун Ван Преподавание русского языка в Китае: историко-методологический опыт становления / Ван Линлун // Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Pedagogical Journal – 2018. – № 8. – С. 574–582.
5. Шугуан Пань Изучение русского языка в Китае / Пань Шугуан // Московский государственный педагогический университет. Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 122–124.
6. Гохун Ван. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному / Ван Гохун // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 16. – С. 24–28.
7. 史铁强. 《大学俄语》 (东方) -北京: 外语教学与研究出版社, 2009.– 1–252页 (Тецянь, Ши. Русский язык (Восток-1) для учеников / Ши, Тецянь. – Пекин: Издание иностранных языков и исследований, 2009. – С. 1–252.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «СЛЕНГ ШКОЛЬНИКА 7 КЛАССА»)**

**Use of pedagogical resources of information and communication technologies
in the process of methodological and pedagogical support
of the individual educational project of students
(on the material of the project "slang of a 7th grade schoolboy")**

А. А. Чиркова, А. Д. Филиппова

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14 имени А.Ф. Лебедева», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:
Е. Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Ключевые слова: проект, метод проектов, информационнокоммуникационные технологии, индивидуальный образовательный проект, позиция учителя, универсальные учебные действия.

Key words: project, project method, information and communication technologies, individual educational project, teacher's position, universal learning activities.

Аннотация. В данной статье рассматривается использование информационно-коммуникационных технологий в процессе методикопедагогического сопровождения индивидуально-образовательного проекта (далее-ИОП). Особое внимание уделяется формам и приёмам их использования в педагогической практике. Основой для доказательства амбивалентной позиции педагога в процессе организации такого рода проектов послужили результаты осуществлённого эксперимента.

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. К их числу относится внедрение в экспериментальном режиме Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС). Этот процесс переживает момент технологизации: педагоги современной школы ищут адекватные идеологии ФГОС формы и приемы его реализации. В этом контексте актуальность приобретает фактор внутреннего дефицита педагогической компетентности в сфере использования современных личностно-ориентированных технологий, к числу которых относятся и информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ). Свое исследование авторы рассматривают как попытку связать использование ИКТ с развитием

и формированием универсальных учебных действий (далее – УУД). В логике ФГОС именно УУД обучающихся проявляют наличие в их ресурсе предметных, метапредметных и личностных результатов [2, с. 153].

Теоретическую базу исследования представляют положения о

- содержание понятия «педагогическая технология». Вслед за М. В. Клариним оно трактуется в исследовании как «системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [3, с. 117].

- структурном наполнение педагогической технологии, которое понимается как «целенаправленное, последовательное описание деятельности учителя и учащихся для достижения поставленных дидактических целей» [4, с. 123].

В исследовании особая роль принадлежит технологии метода проектов, в рамках которой происходит локальная технологизация содержания деятельности педагога, осуществляющаяся с помощью методико-педагогического ресурса ИКТ.

Цель: выявить возможности использования ИКТ в процессе методико-педагогического сопровождения ИОП для формирования УУД обучающихся на материале проекта «Сленг школьника в 7 классе общеобразовательной школы».

Задачи:

1. Охарактеризовать теоретические основы использования ресурса ИКТ.
2. Создать теоретическую модель использования этого ресурса в рамках ИОП.
3. Апробировать спроектированную методико-педагогическую модель на практике.

Гипотеза заключается в том, что использование ИКТ в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта, может быть успешным, если педагог

- ориентируется на принцип педагогической когерентности, т.е. использует в проекте адекватный ситуации методический инструментарий;

- создает конкретный методический сюжет, который соответствует этапу развития проекта;

- рассматривает успешность своей деятельности в формировании УУД обучающихся различного содержания: познавательных, коммуникативных, регулятивных и достижении ими определенных личностных результатов.

Методы:

1. Теоретические: анализ литературы и проведение социологического исследования.

2. Эмпирический – включенный эксперимент.

Описание образовательного прецедента.

На первом этапе методико-педагогические усилия были направлены на то, чтобы сформировать теоретическую базу ИОП. Изучались теоретические вопросы о содержании феномена «сленг», рассматривались способы формирования сленга в культуре (создание словарей).

Аналитический комментарий. Содержание деятельности учителя представляет соединение двух позиций: авторитарной (получение информации) и лидерской (организация целенаправленной деятельности обучающихся).

Вывод. В этой логике в совместной деятельности происходит формирование двух видов УУД: познавательных и коммуникативных.

На втором этапе было организовано социологическое исследование, включавшее в себя анкетирование и проведение социологического опроса в онлайн-форме Google. **Аналитический комментарий:** позиция педагога была партнерской: он организовывал работу, разъяснял ученикам их действия.

Вывод. Были сформированы коммуникативные и регулятивные УУД.

На третьем этапе создавался словарь «Сленг школьника». Обучающиеся работали в рамках метода проекта, словарь был сформирован на основе использования возможностей электронных технологий.

Аналитический комментарий. Педагоги выступали в роли координаторов, редакторов, аналитиков, соединяя позиции авторитариста и партнера.

Вывод. Были актуализированы познавательные, коммуникативные и регулятивные УУД.

На последнем этапе была организована рефлексия работы: обсуждались результаты проекта, полученные знания, умения работать в различных компьютерных программах, впечатления участников совместной деятельности.

Аналитический комментарий. Действия педагога были направлены на его умение воплощать себя в роли партнера в совместной деятельности.

Вывод. Были сформированы регулятивные УУД. Выводы.

Организация методико-педагогического сопровождения ИОП с использованием ИОТ является эффективной, если педагог

- ориентируется на принцип педагогической когерентности, то есть выбирает адекватные целям проекта формы и приемы деятельности;

- включает в методический сюжет сопровождения проекта различные приемы использования ИКТ: работа в онлайн-форме Google (первый этап), создание словаря на базе Microsoft Office;

- проектирует и осуществляет в процессе работы над проектом разные педагогические позиции, обусловленные характером совместной деятельности: авторитарную, лидерскую, партнерскую;

- рассматривает успешность методико-педагогического сопровождения в формировании УУД различного содержания: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

Литература

1. Гребенюк, О. С. Теория обучения : учебник и практикум для академического бакалавриата / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 318 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : учебное пособие / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Кларин, М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения / М.В. Кларин // Советская педагогика. 1984. – № 4. – С. 117–122.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2010. – 368 с.
5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – С. 14– 15.
6. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2. т. / Г.К. Селевко – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
7. Ушакова, Д. Н. Толковый словарь русского языка : в 4. т. / Д. Н. Ушакова : – Москва : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1988. – Т. 2. – 520 с.

**МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС УРОКА-ИГРЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 5 КЛАССЕ
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД)**

**Methodical resource of the lesson-games in russian in the 5th grade
of secondary school (competence approach)**

В. В. Шевченко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. В. Курьянович, доктор филол. наук

Ключевые слова: универсальные учебные действия, ФГОС, компетентностный подход, игра, интерактивная игра.

Key words: universal educational actions, federal state educational standard, competence-based approach, game, interactive game.

Аннотация. Основной целью Федерального государственного образовательного стандарта является формирование компетентностного подхода к процессу преподавания. Компетентностный подход включает в себя четыре вида универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. В настоящее время именно игра является той формой учебного занятия, которая способствует повышению познавательной активности, формированию интереса к получению знаний, развитию учебной мотивации и инициативы, содействию стремления к творческой деятельности. Статья демонстрирует опыт использования интерактивной игры-тренажера для обучающихся 5–6 классов «Страна Частиречная», которая преследует три основные задачи обучения: диагностическую, обучающуюся, воспитательную. Автор приводит анализ результатов использования данного вида игр на уроке русского языка.

Основной целью ФГОС является формирование универсальных учебных действий. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [1].

Концепция универсальных учебных действий рассматривает компетентность как «знание в действии», «способность использовать на практике полученные знания и навыки» [2].

В соответствии с ФГОС компетентностный подход (А. В. Баранников, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, О. Е. Лебедев, В. В. Сериков, М. А. Холодная, А. В. Хуторской, Т. И. Шамова) базируется на четырех ос-

новых видах компетентностей: личностные (отражающие ценностные ориентации обучающегося), регулятивные (способность обучающегося к правильной, поэтапной организации учебно-познавательной деятельности), познавательные (способность обучающегося к познанию), коммуникативные (умение обучающегося осуществлять продуктивное общение в совместной деятельности).

Любая игра, традиционная или инновационная, побуждает учеников к учебной деятельности: повышает познавательную активность, способствует формированию интереса к получению знаний, развитию учебной мотивации и инициативы, содействует стремлению к творческой деятельности.

На примере собственной педагогической деятельности на протяжении уже нескольких лет можно выделить следующие УУД, которые помогает сформировать инновационная педагогическая игра на уроках русского языка в 5-м классе, какие УУД может формировать инновационная педагогическая игра:

- коммуникативные УУД: способность слышать и слушать, осмысливать мнение и действия партнёра (-ов), совместное выполнение языковых заданий, нацеленных на результат, умение правильно распределять роли в игре, взаимный контроль действия участников игры, умение договориться, возможность грамотно с языковой и речевой точки зрения выразить свои мысли, аргументируя при этом свой ответ;

- познавательные УУД: сравнивать языковые явления, искать решения, находить закономерности;

- личностные УУД: развитие умения фантазировать, интереса к окружающему миру к себе и к языку в том числе, умение ассоциировать себя в лингвокультурологическом мире, ориентироваться на моральные и духовно-нравственные нормы;

- регулятивные УУД: умение планировать языковую (устную и письменную) деятельность, способность оценивать правильность выполнения действий с речевой деятельностью.

Одной из важных компетентностей в свете ФГОС считается применение полученных знаний на практике. Эту компетентность можно также развивать при помощи инновационных игр, при внедрении которых у обучающихся, с точки зрения, практических умений развивается способность мобилизовать в заданной языковой ситуации полученные ранее знания и опыт; способность эффективно действовать в речевом и коммуникативном плане за пределами языковой ситуаций (урока русского языка); умение действовать самостоятельно, нести личную ответственность, занимать рефлексивную позицию.

Приведем пример интерактивной игры-тренажера «Страна Частиречная» и описание применения продукта в образовательном процессе. Игра построена по типу игр-ходилок. Целевая аудитория: 5–6 класс. Это итоговое игровое занятие после изучения всех частей речи. Игра рассказывает о самостоятельных (имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, глагол, местоимение, наречие) и служебных частях речи (союз, частица, предлог). Вопросы игры составлены в форме загадок, «найдите соответствие», узнай, добавьте слово, решите анаграмму и др. Данную игру можно использовать на уроках русского языка, интегрированных уроках, на занятиях по внеурочной деятельности и т.д.

Интерактивная игра-тренажер «Страна Частиречная» рассчитана на групповую игру или на парную игру. Присутствует удобная навигация и балльная система оценивания ответов. Каждый вопрос имеет определенную ценность балла, есть ответы, которые выходят при помощи нажатия на кнопку.

Правила для командной работы:

1. В игре может участвовать две команды и более.
2. Для игры необходима традиционная игральная кость – это кубик, на каждой из шести граней которого нанесены числа от 1 до 6, и лист для фиксирования баллов.
3. Установите, какая команда начнёт игру первой.
4. Бросив игральную кость, по верхней грани установите количество ходов, которые надо сделать и кликните на условный знак.
5. Условные обозначения:



- знакомство с одной из частей речи;
 - вопросы по морфологическим признакам каждой части речи;
 - нарушение правил поведения в Стране Частиречной (языковые и речевые ошибки).
6. Внимательно вслух прочитайте задание и обсудите с членами команды.
 7. В ходе игры на слайде указано количество баллов, которые вы получите за правильный ответ.

8. Побеждает команда, получившая большее количество очков.

Анализируя опыт использования игр данного вида, можно сказать, что описываемая игра относится к тренировочным игровым лингводидактическим тренажёрам (в соответствии со структурно-содержательным описанием урока А. Н. Щукина), основная функция которых – это отработка, закрепление навыков и умений применения на практике изученного материала в игровой форме.

Как любая методика обучения, описанная игра-тренажер также выполняет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную.

Диагностическая функция позволяет выявить уровень ЗУН каждого обучающего в командной игре. Интерактивная игра-тренажер помогает выявить и устранить пробелы в знаниях обучающего.

Обучающая функция тренажера проявляется в активизации работы школьника по усвоению учебного материала. Так у данной интерактивной игры-тренажера присутствуют наводящие вопросы и подсказки; после прохождения задания предоставляются ссылки на разделы учебного материала или вопросы, по которым обучающийся ответил неверно; существует возможность повторного самостоятельного решения задания, решения однотипной группы заданий или задания определенного уровня сложности.

Воспитательная функция проявляется в дисциплинированности и самоорганизации деятельности обучающихся; в формировании стремлений развивать способности, инициативность, самостоятельность и ответственность в процессе групповой работы для достижения наивысшего командного результата.

Таким образом, при внедрении инновационных интерактивных игр на уроках русского языка у обучающихся формируется значительный круг компетентностей, включающий в себя предметные, метапредметные, личностные компетентности. Кроме того, в процессе игры у детей вырабатывается чувство командного духа, умение сосредоточиваться, самостоятельно мыслить, развивается внимание, стремление к познанию [1, с. 2].

Литература

1. Образовательная социальная сеть nsportal.ru: официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL : <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola> (дата обращения: 11.11.2020)
2. Открытый урок | Первое сентября: официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL : <http://festival.1september.ru/articles/592271/> (дата обращения: 11.11.2020).

О СВЯЗИ КОНЦЕПТОВ *ЖИЗНЬ* И *СМЕРТЬ* В ЛИРИКЕ О. Э. МАНДЕЛЬШТАМА

**Relationships between concepts of *Life* and *Death*
in the O. E. Mandelstam's lyrics**

А. В. Шутова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. С. Болотнова, доктор филол. наук, профессор

Ключевые слова: поэтическая картина мира, художественный концепт, концептуальная структура текста, О. Э. Мандельштам.

Key words: poetic picture of the world, artistic concept, conceptual text structure, O.E. Mandelstam.

Аннотация. Статья посвящена анализу взаимосвязи концептов *жизнь* и *смерть* в творчестве О. Э. Мандельштама. Доказывается, что данные концепты находились в отношениях контраста на протяжении всего творчества поэта. Особенностью данных отношений является их трансформация в стихах автора разных лет.

Актуальность исследования определяется неослабевающим интересом к анализу концептов, их типов и особенностей взаимосвязи в системе текста. Данная процедура дает возможность комплексно изучить идиостиль автора, «стоящего за текстом», выявить характерные черты его поэтической картины мира.

Н. С. Болотнова понимает под поэтической картиной мира структуру отраженного в сознании художника слова динамичного глобального образа мира, являющегося результатом творческой активности и познавательной деятельности писателя (имеются в виду особенности эстетического видения мира автором вне конкретного текстового воплощения) [1, с. 155].

В качестве единицы поэтической картины мира выступает художественный концепт, имеющий эстетическую сущность и образные средства выражения, обусловленные авторским замыслом (см. труды: Аскольдов [2], Беспалова [3], Миллер [4] и др.).

Структура концепта представляется исследователями как многомерное ментальное образование, включающее в себя предметный, понятийный, образный, символический, эмоциональный, идейно-эстетический (ценностный) «слои» [5, с. 75].

Под процессом взаимодействия художественных концептов разных типов, стимулированным ассоциативно-смысловым развертыванием текста на основе его лексической структуры, исследователи понимают концептуальную структуру текста [1, с. 81]. Данный процесс может осуществляться с помощью отношений пересечения, дополнения, усиления и контраста [там же, с. 81].

Исследование выполнено с опорой на типологию концептуальных структур, дифференцируемых на основе таких факторов, как число актуализированных в тексте ключевых художественных концептов; тип отношений между ними и их однородность / неоднородность; степень актуализации ключевых концептов в перспективе текста; наличие или отсутствию в лексической структуре текста прямых номинатов концептов место лексической микроструктуры, репрезентирующей гиперконцепт в тексте [6]. Под гиперконцептом понимаем ментальную структуру, отражающую взаимосвязь концептов и концептуальных структур, вербализованных в системе текста [1, с. 18].

Характерной особенностью концептуальных структур поэтических текстов О. Э. Мандельштама является их динамика на протяжении всего творческого пути автора. Особый интерес вызывает воплощение концептов *жизнь* и *смерть* в лирике поэта. Выбор данных концептов для анализа обусловлен тем, что в стихах Мандельштама они приобретают индивидуально-авторское звучание, связанное с изменением картины мира автора. Особенности биографии, творческая эволюция, события в стране и отношение к ним поэта – все эти факторы стали определяющими при воплощении рассматриваемых нами концептов.

В качестве материала нами взяты стихотворения из первого сборника поэта «Камень» (1913) и поэтические тексты, написанные в 1930–1937 гг. [7]. Считаем, что концепты *жизнь* и *смерть* в творчестве Мандельштама находятся в отношениях контраста, однако характер этих отношений различен в ранних и поздних стихотворениях поэта.

В ранних текстах автора, пронизанных духом символизма, жизнь предстает как нечто таинственное, неизведанное («Из омута злого и вязкого...», 1910). Уже в раннем творчестве концепты *жизнь* и *смерть* сосуществуют («Когда б не *смерть*, так никогда бы / Мне не узнать, что я *живу*...»). Семантика страха красной нитью проходит через все творчество Мандельштама. Для лирического героя ранних стихов – это страх по истечении жизни остаться неизвестным, не услышанным («Мне *стало страшно жизнь отжить* – / И с дерева, как лист, *отпрянуть*, / И ничего не полюбить, / И безымянным камнем *кануть*...»).

Особенностью воплощения концепта *смерть* в ранних стихах поэта является наделение *семантикой неживого* явлений и предметов окружающего мира. Понять это помогают многочисленные текстовые ассоциаты, присутствующие в ранних поэтических текстах автора (1908-1911): «*И неживого небосвода / Всегда смеющийся хрусталь!*» («Сусальным золотом горят...», 1908); «*...Когда рябина, развивая / Листы, которые умрут*» («Озарены луной кочевья...», 1909); «*На темном небе, как узор, / Деревья траурные вышиты*», «*Высоких, неживых дерев / Темнеющее рвется кружево*» («На темном небе, как узор...», 1909); «*Я вижу месяц бездыханный / И небо мертвенней холста...*» («Слух чуткий парус напрягает...», 1910). Таким образом, уже в раннем творчестве Мандельштама между рассматриваемыми нами концептами намечаются отношения контраста.

Рассмотрим особенности воплощения концептов *жизнь* и *смерть* в позднем творчестве поэта. Данные концепты часто находят отражение в стихах, написанных в период с 1930 по 1937 гг. («Куда как страшно нам с тобой...», 1930; «– Нет, не мигрень, – но подай карандашик ментоловый...», 1931; «Мы живем, под собою не чуя страны...», 1933; «Я должен жить, хотя я дважды умер...», 1935; «Пусти меня, отдай меня, Воронеж...», 1935; «Еще не умер ты, еще ты не один...», 1937 и др.). **Ярко** выраженный характер отношений контраста между концептами *жизнь* и *смерть* в поздних стихах автора передан с помощью метафор (*У меня еще есть адреса, / По которым найду мертвецов голоса; В Петербурге жить – словно спать в гробу* и др.) и оксюморона (*и все-таки до смерти хочется жить* и др.).

Примечательно, что концепты *Петербург* и *смерть* в позднем творчестве автора практически неразрывны. Город, связь с которым ощущалась Мандельштамом с самого детства, в ранних стихотворениях представлен через описание зданий и архитектурных сооружений («Над желтизной правительственных зданий...», 1913; «Адмиралтейство», 1913; «Дворцовая площадь», 1915 и т. д.). В 1916 году наметился своеобразный перелом петербургского сюжета: предчувствие надвигающейся беды и, как следствие, неминуемой гибели появляется в стихах о Петербурге («Мне холодно. Прозрачная весна...», 1916; «Соломинка», 1916; «В Петербурге мы сойдемся снова...», 1920). Стихи Мандельштама о Петербурге 1930-х лет – это стихи, наполненные ужасом и страхом («Ленинград», 1931; «Мы с тобой на кухне посидим...», 1931; «Помоги, Господь, эту ночь прожить...», 1931 и др.).

Покажем это на примере. Стихотворение «Ленинград», написанное в 1930 году описывает возвращение лирического героя в родной с детства город (*Я вернулся в мой город, знакомый до слез, / До прожилок, до детских припухлых желез*). Герой хочет ощутить связь с Петербургом через определенные

реалии: адреса и номера телефонов своих знакомых, однако все это уже наполнено семантикой смерти: *Петербург, я еще не хочу умирать: / У тебя телефонов моих номера. / Петербург, у меня еще есть адреса, / По которым найду мертвецов голоса.* Финальная часть текста изобилует фантазмагорическими образами: это и «*черная лестница*», и «*вырванный с мясом звонок*», и «*кандалы дверных цепочек*». Лирический герой осознает, что дальнейшая жизнь и нахождение в городе приведут к неминуемой гибели. Яркий контраст проявляется в желании остаться и жить в родном городе (поэт использует местоимение «*мой*», показывающее принадлежность **к городу**; использует лексемы с семантикой «детство»: «*слезы*», «*припухлые детские железы*») и невозможность этого («*зловещий деготь*», «*черная лестница*», «*вырванный с мясом звонок*» и др.). Таким образом, резко противопоставленными оказываются концепты *жизнь* и *смерть*.

Интересен характер отражения в лексической структуре текста прямых номинатов рассматриваемых нами концептов. В поздних стихах Мандельштама представлена в большей мере концептуальная структура имплицитного типа (концепты *жизнь* и *смерть* не вербализованы явно в таких текстах, как «*Куда как страшно нам с тобой...*», 1930; «*За гремучую доблесть грядущих веков...*», 1931, 1935; «*Мы живем, под собою не чуя страны...*», 1933 и др.). Рассмотрим подробнее один из поэтических текстов. Например, в стихотворении «*За гремучую доблесть грядущих веков...*», относящемся к гражданской лирике поэта, концепт *смерть* актуализирован косвенно с помощью следующих текстовых ассоциатов: «*мне на плечи кидается век-волкодав*», «*кровавые кости в колесе*», «*меня только равный убьет*». Чтобы не видеть происходящих в стране событий, герой готов отправиться в ссылку в Сибирь: «*Запихай меня лучше, как шапку, в рукав / Жаркой шубы сибирских степей*». Концепт *смерть* представлен в данном тексте в образе «века-волкодава», стремящегося «убить» героя. Противопоставленными ему оказываются природные объекты, связанные с концептом *жизнь* (*голубые песцы, Енисей, сосны и звезды*).

С точки зрения места лексической микроструктуры, репрезентирующей гиперконцепт в тексте, установлено, что для поздних стихотворений автора, в которых вербализованы концепты *жизнь* и *смерть*, характерна концептуальная структура дедуктивного типа (гиперконцепт находится в финальной части текста). Это встречается в таких текстах, как «*Куда как страшно нам с тобой...*», 1930; «*Лишив меня морей, разбега и разлета...*», 1935; «*Если б меня наши враги взяли...*», 1937; «*Куда мне деться в этом январе?...*», 1937; «*Вооруженный зреньем узких ос...*», 1937 и др.

Рассмотрим пример. Стихотворение «*Куда мне деться в этом январе?...*» передает весь ужас положения в стране: отсутствие возможности поэту не

только печатать свои произведения, но и читать и обсуждать их с друзьями и знакомыми. Поэтический текст пронизан чувством бессилия и отчаяния. Жизнь в таких условиях для лирического героя становится подобной смерти. Большое количество лексем с семантикой замкнутости, ограниченности пространства: «двери», «замки», «скрепы», «чулки переулков», «чуланы улиц» усиливает ощущение, что лирическому герою тяжело дышать и говорить. Финальные строки передают всю горечь и боль героя, находящегося на грани: *А я за ними ахаю, крича / В какой-то мерзлый деревянный короб: / – Читателя! советчика! врача! / На лестнице колючей разговора б!* Риторические восклицания помогают понять, какие чувства испытывает человек, попавший в положение узника, формально находясь на свободе.

Отношения контраста в данном поэтическом тексте переданы с помощью оксюморона «**открытый** город сумасбродно **цепок**»; метафоры «на лестнице колючей разговора б». Концепт *жизнь* представлен косвенно в образе собеседника, который так необходим лирическому герою (лексемы *читатель, советчик, врач, разговор*). Отсутствие возможности выговориться для поэта равняется смерти. Данный концепт вербализован в тексте с помощью таких средств, как эпитеты (*бородавчатая темь, мертвый воздух*), метафорические эпитеты (*переулков лающих чулки, улиц перекошенных чуланы*), окказионализмы (*угланы, темь*) и т.д. Частое использование однокоренной лексики и звукописи лишь нагнетает описанные выше чувства (*И прячутся поспешно в уголки / И выбегают из углов угланы...; И разлетаются грачи в горячке*).

Таким образом, нами было доказано, что связь концептов *жизнь* и *смерть* в лирике О. Э. Мандельштама передана с помощью отношений контраста. Для ранних поэтических текстов, пронизанных духом символизма, характерны такие черты, как «двоемирие» (наличие мира реального и мира идеального), высокий уровень условности, минорная эмоциональная тональность, чувство тоски и одиночества лирического героя и др.

Связь концептов *жизнь* и *смерть* в ранней лирике соотносится с творчеством: герой боится прожить жизнь и остаться неизвестным. В поздних стихотворениях данные концепты становятся неразрывны, что можно объяснить трагическими событиями в жизни поэта: травлей, ссылками, болезнью.

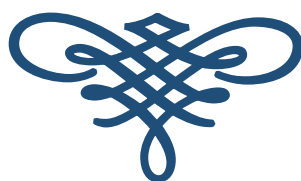
Литература

1. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2008. – 384 с.
2. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста: Антология / Под общ. ред. В. П. Нерознака. – Москва : Academia, 1997. – С. – 267–279.

3. Беспалова, О.В. Концептосфера поэзии Н. С. Гумилева в ее лексическом представлении : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Беспалова Ольга Евгеньевна. – Санкт-Петербург, 2002. – 24 с.
4. Миллер, Л. В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория / Л. В. Миллер // Мир русского слова. – 2000. – № 4. – С. 39–45.
5. Болотнова, Н. С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в текст / Н.С. Болотнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 2. – С. 74–79.
6. Болотнова, Н. С. Типы концептуальных структур поэтических текстов / Н. С. Болотнова // Художественный текст: Слово. Концепт. Смысл: материалы VII Всероссийского научного семинара. – Томск : Изд-во ЦНТИ, 2002. – С. 34–39.
7. Мандельштам, О. Э. Полное собрание поэзии и прозы в одном томе / О. Э. Мандельштам. – Москва : Издательство АЛЬФА-КНИГА, 2017. – 1182 с.

Часть 2

История



ПРУССКАЯ МОДЕЛЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ XVII–XVIII ВВ.

The model of Prussian tolerance of the 17th – 18th centuries

П. А. Аксенов

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
А. В. Соболевский

Ключевые слова: Пруссия, Толерантность, Веротерпимость, Эмиграция, Кальвинизм, Фридрих Великий, Гугеноты.

Key words: Prussia, Tolerance, Toleration, Emigration, Calvinism, Frederick the Great, Huguenots.

Аннотация. В современном мире термин “толерантность” очень распространён, зачастую ему дают положительный или отрицательный окрас, а современный педагог должен так или иначе следовать этому принципу. В истории есть множества примеров развития моделей толерантности в отдельной взятой стране или регионе, исследование посвящено одной из самых ранних, прусской. Прусская модель толерантности уникальна для контекста своего времени, в то время как по всей Европе происходят гонения на различные социальные группы, будь то по национальному или религиозному принципу, Пруссия рассматривает нового гражданина как потенциального, налогоплательщика, военного, ремесленника или земледельца.

Пруссия традиционно в отечественной историографии мало связывается с понятием терпимости, и специально этот вопрос почти не ставился. Но на самом деле среди европейских стран Нового времени Пруссию отличала своеобразная модель толерантности, предвосхитившая и во многом превзошедшая плоды просветительских реформ во многих соседних государствах. Говоря о контексте времени, так же следует отметить, что например, в Испании все еще сохранялось Святая инквизиция, балканские славяне подвергались притеснениям как со стороны турок мусульман, так и со стороны австрийских католиков, а антисемитизм был распространён по всей Европе. Политика Пруссии в XVII–XVIII вв. была своего рода уникальным явлением

Говоря о “Прусской толерантности” XVII–XVIII вв., следует выделить основные хронологические этапы и проанализировать особенности выделенных периодов.

Первый хронологический этап “Прусской толерантности” можно связать с именем Фридриха Вильгельма I управлявший государством в 1640–

1688 г. Взойдя на престол в 1640 г., в наследство он получает разоренную войной страну. Конечно, по итогам Тридцатилетней войны курфюрст получает обширные территории, но жить на них было просто некому [1, с. 302–303].

В том же 1640 г. Фридрих Вильгельм женится на голландской принцессе, а в придачу к ней получает и лучших мастеров республики, которые отправились за ними в Берлин. Так, например в том же Берлине сохранилось множество архитектурных памятников кальвинистских мастеров, одним из первых и наиболее характерных для голландского стиля был дворец Ораниенбург [6, с. 7].

Такой опыт показал Фридриху Вильгельму, что эмигранты могут оказать значительную пользу государству. В 1685 г. французский король Людовик XIV отменяет действие Нантского эдикта, гарантирующего права протестантского населения на свободу вероисповедания. И в том же 1685 г. курфюрст издает Потсдамский эдикт, в котором идет речь о приглашение всех гонимых французских гугенотов (французские протестанты, кальвинисты) в Пруссию. Вследствие этих событий Францию покинуло около 43 тыс. человек, 20 тыс. из которых направились в Пруссию, в первую очередь в Берлин и другие города. Создавая компактные поселения на окраинах городов, Фридрих Вильгельм, смог избегать конфликтов между “старым” и “новым” населением [7, с. 76].

В тексте документа нет политического лицемерия перед эмигрантами: так, Фридрих Вильгельм открыто признает государственную выгоду от данной ситуации, есть мнения, что курфюрст регулировал потоки эмигрантов по своим землям. Но беженцам предоставлялись широкие привилегии: в частности, они освобождались от налогов и таможенных сборов, предприятия гугенотов получали дотации, а пасторский труд оплачивался из государственной казны [7, с. 76–77].

Таким образом можно подвести итоги первого периода “Прусской толерантности”: главной особенностью осуществляемой политики стало восстановление страны, то есть толерантность носила прежде всего практический характер. Второй немаловажной особенностью стал состав населения, прежде всего это были квалифицированные специалисты или держатели капитала. И последней особенностью стал религиозный состав эмигрантов, в первую очередь это были кальвинисты.

Далее можно выделить **второй** хронологический этап. **Последнее десятилетие XVII в. – 40е г. XVIII в.** За эти 50 лет модель “Прусской толерант-

ности” претерпела ряд изменений, в первую очередь по отношению государства к политике терпимости.

После смерти Фридриха Вильгельма I на престол взошел его сын, Фридрих III (с 1701 как король в Пруссии под именем Фридрих I). Фридрих сильно отличался от отца, и политика его мало интересовала, куда с большей охотой он уделял время на балы и банкеты, чем неслабо разорил казну. Но, справедливости ради, Фридрих I не разрушил старания своего отца, эмигранты продолжали приезжать в Пруссию, а Берлин превратился под веянием европейских эмигрантов в истинную европейскую столицу. Также Фридрих III обретает королевский титул, и во время коронации, помимо светских представителей присутствовали и лютеранские и кальвинистские священники, как символ равенства религий перед королем [6, с. 7]. Но все изменилось после его смерти в 1713 г.: на престол взошел один из наиболее ярких представителей германского абсолютизма, король Фридрих Вильгельм I [1, с. 349].

Фридриха Вильгельма отличала набожность и интерес к военному делу. Прусская толерантность тесно связана с данными “увлечениями”. Одной из главных проблем в армии Фридрих Вильгельм видел ее количественное отставание от соседних держав, Швеция, Польша и тем более Франция располагали куда большими людскими ресурсами. Фридрих Вильгельм приказал увеличить численность армии с 30 до 50 полков, что при населении в 1.750.000 человек в королевстве было нереализуемо. Тогда одной из любимых практик Фридриха Вильгельма стала вербовка заграничных наемников [3, с. 150–151].

И тут можно выделить следующую особенность “прусской толерантности”, под понятие эмигрантов попадали и другие немцы, то есть различия в культуре, религиозных обычаях и языке были минимальны. Социальные конфликты между приезжими и коренными пруссаками были также редкостью.

Также Фридрих Вильгельм создал полк из высоких, в основном из иностранных солдат. По сравнению с “обычными” полками, прусский пехотный полк № 6 состоял из солдат от 1,8 м. ростом, Материальное положение гвардейцев являлось завидным: почти каждый из них наряду с жалованьем получал от короля персональную надбавку, доходившую до тридцати талеров в месяц. Большинство войск составляли выходцы из России и Австрии или других немецких земель. Фридриху Вильгельму была не важна религиозная или этническая принадлежность нового подданного, если это могло дать пользу его государству [3, с. 159–160].

Фридрих Вильгельм уделял непосредственно внимание и гражданской части общества, главным документом в области религиозной и этнической терпимости в Пруссии станет Эдикт о переселенцах 1721 г. Данный указ содержал привилегии для эмигрантов в Пруссию, в числе которых были освобождение от военной службы до трех лет после приезда, наделение свободной землей, приоритет на застройку пустырей в чертах крупных городов, кредиты ремесленникам и предпринимателям. Как итог, в Пруссию приезжало около 6 тыс. эмигрантов в год [3, с. 341].

В 1731 г. Зальцбурге возникает религиозный скандал, где католики начали притеснять протестантское население княжества, что было неслыханно со времен Тридцатилетней войны [3, с. 337]. Фридрих Вильгельм решил незамедлительно вмешаться. Имея опыт в работе с эмигрантами, Пруссия незамедлительно предложила место для проживания на своей территории, более того помочь с транспортировкой до нового места жительства. А в 1732 г. Фридрих Вильгельм опубликовал новый эдикт, посвященный зальцбургским протестантам, состоявший из 8 тезисов, посвященных правам и привилегиям новых эмигрантов. И конечно, на них распространялся закон от 1721 г., о котором речь шла ранее [с 3. 348].

Таким образом Фридрих Вильгельм проводил обширную политику в сферах религиозной и этнической терпимости, тут можно выделить основной принцип данной политики, а именно, Фридрих Вильгельм ставил государственные интересы выше национальной или религиозной принадлежности. Также Фридрих Вильгельм полностью унаследовал деловой подход к эмигрантам, стремясь усилить свое государство мощной армией, требовался людской ресурс, который Фридрих Вильгельм смог привлечь.

После смерти Фридриха Вильгельма I, в 1740 г. к власти приходит его сын, Фридрих II, впоследствии прозванным Великим. Тут можно выделить еще один **хронологический этап “прусской толерантности”, это 1740–1786 гг.** то есть эпоха правления Фридриха Великого, и политика так называемого просвещенного абсолютизма при нем. Фридрих Великий, получивший от отца в наследство хорошо развитое государство, не собирался останавливаться: если при Фридрихе Вильгельме армия только готовилась к применению, то уже при Фридрихе Великом Пруссия прославится как одно из самых агрессивных государств в Европе. Как итог Фридрих Великий начнет две войны с Австрией [1, с. 381–382], а после и общеевропейский конфликт: Семилетнюю войну [1, с. 383].

Такая внешняя политика влекла за собой колоссальные людские убытки для государства, порядка 200 тыс. погибло лишь в Семилетней войне. Так,

именно при Фридрихе распространилась практика вербовки пленных солдат. Отличным примером отношения к новым солдатам служит биография Гебхарда Блюхера: будучи пленным как многие другие в армии Фридриха, он достиг впоследствии высшего воинского звания фельдмаршала, за свои таланты полководца [2, с. 253].

В мирное время Фридрих Великий бросил все силы на восстановление государства после войны. Особое внимание он уделял вере и образованию в государстве. Как пример можно привести ситуацию с иезуитами, которым Фридрих позволил селиться в Силезии, строить монастыри и школы, несмотря на то, что орден иезуитов был уничтожен папой и изгнан из всех католических земель. Вообще с католическим духовенством у Фридриха были натянутые отношения, особенно после присоединения польских территорий. Но при всех противоречиях с духовенством, Фридрих даровал им все новые привилегии, и не вмешивался в дела веры [2, с. 291].

Новые права начали приобретать и такая группа как евреи, традиционно угнетенные в Европе. Итог политики толерантного отношения к еврейскому населению стал трактат “О гражданском усовершенствовании прав евреев” от 1781 г. В нем идет речь об усовершенствовании процесса образования, о большем вовлечении их в экономику, в основном в сельское хозяйство и ремесло [5, с. 90–91].

Территория королевства при Фридрихе Великом значительно увеличилась, соответственно выросло и непрусское население на территории государства. Если на юге, в Силезии, где населению сохранили старые права, и даже были выданы новые привилегии [2, с. 75], то вот на востоке с польскими землями было куда сложнее. Официально провозглашалось равенство всех перед государством, и сохранение национальных традиций и языка новых граждан. Но, например в Западной Пруссии, где проживали в основной массе поляки, и где официально в школе должны были проходить уроки на польском языке, не брали на работу не владеющих немецким языком учителей. Помимо образования, были несправедливые налоги для помещиков-католиков (Польша была преимущественно католическое государство) [4, с. 27–28].

Таким образом одной из ключевой особенностью политики Фридриха Великого стала его избирательность: в одних вопросах он полным сторонником равенства всех перед законом и свободой мысли, но были примеры притеснения, как это было с поляками.

Если говорить в целом о модели Прусской толерантности XVII–XVIII вв. можно подытожить следующие ключевые особенности:

1. Деловой подход правителей в осуществлении религиозной или национальной политики, а также преобладание государственных интересов над происхождением или вероисповеданием населения.

2. Преемственность политики на протяжении более ста лет, каждый новый правитель в той или иной форме стремился развить реформы своих предшественников. Говоря о правителях, следует отметить высокую степень включенности в дела связанных с толерантностью, все ключевые эдикты и изложения были как правило личного авторства, того или иного монарха.

3. Главной особенностью Прусской толерантности в XVII–XVIII вв. можно назвать эмиграционную политику, все ключевые законы в области религиозной или этнической терпимости были изданы с целью увеличения потока эмигрантов. Как показывают демографические исследования, такая политика принесла свои плоды.

Литература

1. Бонвеч, Б. История Германии. Том 1. С древнейших времен до создания германской империи / Б. Бонвеч. – Москва : Университет, 2008. – 556 с.
2. Кони, Ф. История Фридриха Великого / Ф. Кони. – Москва : Алгоритм, 1997. – 317 с.
3. Фенор, В. Фридрих Вильгельм I / В. Фенор. – Москва : АСТ, Транзиткнига, 2004. – 458 с.
4. Голованов, М. В. Политика Фридриха II по интеграции Восточной и западной Пруссии в 1772–1786 / М. В. Голованов // Ретроспектива: Всемирная история глазами молодых исследователей. – 2006. – № 2.
5. Третьякова, М. С. Деятели Хаскалы о еврейском женском образовании в Пруссии во второй половине XVIII в. / М. С. Третьякова, Н. В. Ростиславлева // История и Архивы. – 2019. – № 4.
6. Болдырев, Р. Ю. Репрезентация власти в архитектуре Берлина 1701–1806 годов / Р. Ю. Болдырев, Г. С. Рагозин // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2016.
7. Виноградова, Т. В. Иммиграция и распространение технологий: гугенотская диаспора в Пруссии / Т. В. Виноградова, Э. Хорнунг // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. – Сер. 8, Науковедение: Реферативный журнал. – 2015.

СТАРООБРЯДЧЕСТВО И ВЛАСТЬ ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ КОНЦА XIX В.

Old believers and the power of the Tomsk province at the end of the XIX century.

А. М. Васюкова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. И. Сазонова, доктор филос. наук;
канд. истор. наук, профессор

Ключевые слова: старообрядчество, единоверие, раскол, молитвенные дома, Томская губерния.

Аннотация: Территорию Томской области можно считать интересной для исследования так как здесь до сих пор существуют многие известные старообрядческие согласия и толки. Данная статья посвящена установлению основных особенностей отношений местной власти Томской губернии в конце XIX века и старообрядческой общины.

К концу XIX века *по законам Российской империи старообрядцы* не преследовались за свои убеждения в вере. Но нормативно-правовые акты, которые выходили позже, существенно ограничивали религиозную и гражданскую жизнь староверов. Мысль законодателя в данном вопросе заключалась в том, что не нужно придавать никакой законной значимости к всему, что относится к старообрядческой церковно-духовной стороне, по возможности ограничивать распространение «раскола», а также интегрировать его в состав официального православия [1, с. 45]. В Томской губернии можно выделить определённую специфику взаимодействия власти и старообрядчества, а также выделить 2 группы отношений: отношения с единоверием и отношения с старообрядцами, которые не признают юрисдикцию Синода.

Позиция властей относительно единоверия была односторонней. В Томской губернии существовало единоверие (единоверцы сохраняли древнее богослужение, но при этом признавали юрисдикцию Синода). Был допустим переход из староверия в единоверие и из единоверия в официальное православие, но обратный переход не признавался. Власти всячески пытались не допустить такого движения. Если удавалось совершить обратный переход, то следовало наказание по законодательству Российской империи [2, с. 88]. К прихожанам единоверческой церкви применялись такие же законы, что и

по отношению к господствующей синодальной церкви [2, с. 89]. Но несмотря на все меры, которые применяли власти, обратный переход из единоверия в старообрядчество являлся регулярным явлением. В губернии прослеживается дискриминация единоверцев. Проявлялась она в том, что единоверцам отказывали во многих прошениях, например, от них поступали заявления с требованием, чтобы в отношении бракосочетания и воспитания детей единоверцы Сибири были уравнены с представителями официальной церкви, в чем власти отказали [2, с. 88].

Что касается старообрядчества вне юрисдикции Синода, то власти не допускали строительства молитвенных домов для верующих этого направления, так как, по их мнению, это способствовало публичному признанию раскола. Законодательство точно устанавливало количество старообрядческих молитвенных домов и условия их функционирования. Несоблюдение указанных норм влекло за собой судебное наказание, по которому молитвенные здания закрывались или подлежали уничтожению. Однако, не взирая на все местные законы Томской губернии, существовали незаконные старообрядческие молитвенные здания, как построенные вновь, так и открытые без какого-либо разрешения. Таким образом, все усилия в попытке решения проблемы не принесли властям ожидаемого результата. Староверы многократно стремились достичь официального разрешения законно иметь молитвенные здания. Они направляли властям письменные прошения, чтобы избежать в дальнейшем разорения и гонения со стороны местных властей. Обычным ответом на подобные прошения был отказ с чередой судебных процессов [2, с. 90].

Реализация закона от 3 мая 1883 г. «О даровании раскольникам некоторых прав гражданских и отправлению духовных треб» носила половинчатый характер и была затруднена административными условиями на территории Томской губернии. В самом законе уже были заложены ограничения и противоречия. Противоречия могли создавать новые следственные дела в отношении старообрядцев, а осуществление прав, дарованных данным законом, без разрешения властей считалась преступлением. Формально в своих религиозных целях сторонники древнего исповедания имели возможность использовать только те молитвенные здания, которые были законно построены с дозволения **Екатерины II** и **Александра I**. Но ранее в Постановлении от 17 сентября 1826 г. было оговорено, что *«раскольнические часовни и молитвенные дома, под разными именованьями построенные до этой даты, остаются в настоящем их положении, но после сего не только строить вновь, что-либо похожее на церкви, но и переделка или возобновление старых подобных зданий, ни по какому случаю не дозволяется»* [3, с. 26].

После закона «**О даровании раскольникам некоторых прав гражданских и по отправлению духовных треб**» было послано много прошений. В соответствии с этим законом старообрядцы получили право: *«творить, без нарушения общих правил общественного порядка общественную молитву, исправлять и возобновлять принадлежащие им часовни и другие молитвенные здания, пришедшие в ветхость»*, но без всякой изменения наружного вида, притом всякий раз с дозволения губернатора; распечатывать молитвенные здания, но с разрешением министра внутренних дел и при предварительном разговоре с *Обер-прокурором Синода*, распечатывание надлежит производить без торжества [4, с. 11]. Строительство нового старообрядческого молитвенного здания или обращение в таковые жилые здания без дозволения министра внутренних дел карались заключением в тюрьму, а само сооружение подлежало ликвидации. В основе закона 1883 г. подчеркивалось то, что закон покровительствует и в одинаковой мере защищает личные гражданские права старообрядцев, как и других граждан, но не признает в старообрядческих толках особенного законного сословия или общества. При этом проявление религиозной жизни государство лишь терпит, признавая, как факт, но не придавая ему правовой значимости. Зачастую староверы свои прошения посылали сразу в органы центрального управления, для того чтобы обойти губернские органы власти, или посылали ходоков. Этот факт может говорить о недоверии к местным властям. Однако данные прошения проходили через Томское губернское управление, так как существовала процедура порядка и очередности рассмотрения прошений [3, с. 27].

Таким образом, территория Томской губернии превратилась в один из центров спасения староверов, а вместе с тем и в территорию борьбы местной администрации и церковных властей «с расколом». Можно сказать, что отношение власти было одинаковым как к старообрядцам, так и единоверцам, проявляясь это в основном в дискриминации, например, всем в одинаковой мере отказывали во многих прошениях. Но стоит выделить то, что к старообрядцам отношение было более жестким. Происходило это потому, что единоверцы хоть и были ревнителями древнего богослужения, но находились в юрисдикции Синода, в то время как старообрядцы не были не в чьей юрисдикции. Отсюда и такие проблемы как, отсутствие молитвенных домов. Сами старообрядцы смотрели на единоверцев, как на предателей, а само единоверие сравнивали с унией. Староверам пришлось пережить множество проблем, связанных с неточностью реализации многих законов, особым отношением местной власти к общине, различным притеснением и т. д. Власть и церковь сильно влияли на старообрядческую деятельность и жизнь, что

в дальнейшем прослеживается в воспитании, школах и других аспектах жизни староверов.

Литература

1. Постановлении от 17 сентября 1826 г: Свод Законов Российской империи: принят Николаем I 1832 г. – Т. XIV. – Санкт-Петербург. – 1900. – С. 853.
2. Ильин, В. Н. Единоверие в XIX в. на территории Томской губернии / В. Н. Ильин // Известие Алтайского государственного университета. – 2012. – С. 7.
3. Ершова, О. П. Развитие законодательной системы в области раскола в 50-е – 60-е годы XIX в: Старообрядчество: история, культура, современность / О. П. Ершова. – Вып. № 4. – Москва : Б.м, 1995. – С. 31.
4. О даровании раскольникам некоторых прав гражданских и по отправлению духовных треб: Полное собрание законов Российской империи: принят вторым отделением Собственной Его Императора Величества канцелярии // Россия. Законы и постановления – Т. III. –1886. – Санкт-Петербург. – С. 1648.

ПРЕДМЕТНОЕ ПОЛЕ И МЕТОДЫ ЦИФРОВОЙ ЭТНОГРАФИИ

Subject field and methods of digital ethnography

В. К. Дудин

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. А. Тучкова, доктор истор. наук, профессор

Ключевые слова: Цифровая этнография, методы, онлайн-опрос, чат-интервью, предметное поле.

Key words: Digital ethnography, methods, online survey, chat interviews, subject field.

Аннотация. В работе рассматривается предметное поле цифровой этнографии, приводятся определения понятия «цифровая», рассматриваются основные методы, используемые представителями данного направления для исследовательской работы, такие как онлайн-опрос и чат-интервью. В итоге автором статьи анализируются плюсы и минусы онлайн методов, а также делается вывод о том, что "цифровая этнография" является наиболее общепринятым названием.

Цифровая этнография – молодое направление в науке, чьё становление ещё продолжается. В настоящее время существует много попыток определения содержания предметного поля, составляющего данное направление (т.е. выявление того, что оно изучает) и идёт активный поиск наиболее точного названия для этого направления. Каждый автор выводит свой термин, опирающийся на специфику проделанной им работы.

В научной литературе можно встретить следующие варианты: «киберэтнография» (Robinson & Schulz, 2009), «дискурс-центрированная онлайн-этнография» (Androutsopoulos, 2008), «виртуальная этнография» (Hine, 2000), «этнография в Интернете» (Beaulieu, 2004), «этнографические исследования Интернет» (Гарсия и др., 2009), «Интернет-этнография» (Postill & Pink, 2012), «нетнография» (Козинец, 2009), «этнография виртуальных пространств» (Burrell, 2009), «мультимодальная и медийная этнография» (Mason, Dicks, 2001) и др. Однако, как пишут Г.А. Николаенко и А.А. Фёдорова, термин «цифровая этнография», предложенный Дираджем Мерфи в 2008 г., на сегодняшний день считается наиболее устоявшимся [1, с. 45].

На взгляд автора данной статьи, не правильно рассматривать все эти варианты как попытку описания одного и того же явления. Например,

цифровая антропология и цифровая этнография не одно и то же. Если первая рассматривает, как человек взаимодействует с цифровыми технологиями в повседневной практике, то вторая, как человек или группа взаимодействуют в рамках виртуального пространства. Виртуальная этнография скорее связана с онлайн мирами, мало или вообще не контактирующие с офлайн, где человек может создать другого себя, т.е. он свободен в определении пола, имени, возраста и др. характеристик. Ярким примером таких миров являются компьютерные игры или анонимные сообщества. Вышеупомянутые направления имеют различную направленность, однако все они связаны контактированием исследуемой группы с цифровыми технологиями, в этом плане Цифровая этнография более обобщённое понятие. Цифровые технологии – технологии использующие компьютеры и/ или другую современную технику для записи кодовых импульсов и сигналов в определенной последовательности и с определенной частотой [2, с. 38].

На взгляд автора статьи, массовое распространение технологий, позволяющих взаимодействовать на больших расстояниях, стало главной причиной появления цифровой этнографии. Процесс глобальной цифровизации общества, в рамках которого происходит онлайн-коммуникация, даёт исследователям колоссальный материал для изучения коммуникативного репертуара людей, а практически беспрепятственный доступ к информации позволяет относительно легко запечатлеть форму и природу таких коммуникативных практик, чем и занимается цифровая этнография.

В качестве первых методов в цифровой этнографии стали использовать онлайн-опросы и дистанционные интервью, о которых будет сказано ниже [3, с. 255]. Также к основным методам цифровой этнографии относят скрытое участие в онлайн-практиках, наблюдение, сбор цифровых артефактов поведения различных групп населения [1, с. 45].

Первые программы для проведения онлайн-опросов существовали уже в начале 1990-х гг. [2, с. 255]. На данный момент доступно множество как платных, недорогих (SurveyMonkey), так и бесплатных (Google и Яндекс формы) сервисов для проведения опросов, не требующих специальной подготовки для их использования, что значительно облегчает труд исследователя.

Как считают исследователи А. П. Кед и П. М. Агаева, к плюсам метода онлайн-опросов относятся [4]:

1. Экономия ресурсов. Так как опрос проходит онлайн, даже с участием нескольких тысяч человек и больше его можно провести в течении нескольких дней, при этом печатать анкеты, договариваться о месте проведения, привлекать дополнительный человеческий ресурс не требуется, поэтому

данный метод позволяет сэкономить значительно количество времени, денег и человеческих ресурсов соответственно;

2. Возможность оперативного реагирования. Онлайн-опросы позволяют быстро и без расходов «изменять инструмент исследования в соответствии с новыми данными, полученными в ходе пилотажа (не требуется перепечатка новых анкет)» [4, с. 114];

3. Возможность обсуждения деликатных вопросов. Респонденты охотнее делятся уникальными данными более личностного и интимного характера анонимно, посредством интернета;

4. Простота хранения и поиска полученной информации, проведение качественной и количественной обработки;

5. Неограниченное количество респондентов. Данный метод, в том числе рассчитан на очень большую аудиторию, максимальное количество респондентов определяется исследователем, сам метод не обладает такой характеристикой;

6. Большой объем выборки. Респонденты могут пересылать опросы своим знакомым, друзьям или коллегам с просьбой не оставаться в стороне и принять участие в исследовании, что значительно увеличивает и облегчает поиск потенциально аудитории [3, с. 256]. Такой механизм снижает величину ошибки выборки.

Ещё одним распространённым методом является онлайн-интервью. В частности, будет рассмотрено чат-интервью – синхронный обмен сообщениями в мессенджере социальной сети. Это означает, что интервьюер ведет беседу с информантом посредством обмена текстовыми сообщениями, например, в «ВКонтакте», «Instagram», «Facebook» или в любой другой социальной сети, где есть такая функция. Оба участника диалога могут использовать для общения любое устройство: компьютер, ноутбук, планшет, смартфон. [5, с. 73–75].

Чат-интервью деиерархизирует взаимодействия между интервьюером и информантом. Данный метод позволяет свести к минимуму давление на информанта различая в возрасте и соц. статусе [5, с. 78]. Однако, не находясь в зрительном контакте, интервьюер не видит истинные чувства собеседника, настроение, что может значительно осложнить процесс интерпретации полученной информации [6, с. 24].

Чат-интервью более приемлемы для тех, кто не может или не хочет участвовать в исследовании очно, что уменьшает временные и финансовые затраты, связанные с организацией интервью, поиском информантов и доступу к ним. Интервью в виде онлайн-переписки позволяет обращаться к категориям

информантов, отдаленных не только физически и географически, но и к труднодоступным в силу других причин: отсутствие времени, психологический дискомфорт от личного разговора с незнакомым человеком [5, с. 93].

Временные границы онлайн-интервью определить довольно сложно. Очное интервью проходит на месте и занимает до нескольких дней, но в онлайн версии оно может затянуться до нескольких лет. На то есть свои причины: у собеседника могут возникнуть неотложные дела или командировка. Интервьюеру приходится подстраиваться под ритм жизни информанта, но, с другой стороны, этот момент позволяет респонденту чувствовать себя свободнее, раскрываться [6, с. 25]. В целом синхронные онлайн-интервью длятся в два раза дольше очных и дают намного меньше текста исследователю [5, с. 82].

Таким образом, главным, по мнению автора, преимуществом этих методов является экономия ресурсов, особенно невозможного временного ресурса в первом случае, вторым по значимости общим преимуществом является простота хранения и поиска полученной информации. Результаты опроса будут сохранены на сервисе до тех пор, пока исследователь его не удалит, что касается чат-интервью, то тут исследователь может в любой момент открыть диалог с респондентом. К основным минусам следует отнести отсутствие зрительного контакта, при чат-интервью, и ограничение в возрасте, т. к. люди в возрасте гораздо меньше представлены и активны в виртуальном пространстве, а также хуже владеют цифровыми технологиями.

Литература

1. Николаенко, Г. А. Нереактивная стратегия: применимость незаметных методов сбора социологической информации в условиях Web 2. 0 на примере цифровой этнографии и Big Data / Г. А. Николаенко, А. А. Федорова // Социология власти. – 2017. – № 4. – С. 36–54.
2. Машевская, О. В. Цифровые технологии как основа цифровой трансформации современного общества / О. В. Машевская // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2020. – № 1. – С. 37–44.
3. Соколова, М. Е. Цифровая этнография: рассмотрение использования новых технологий в социальных исследованиях / М. Е. Соколова, Д. Мурти // Социологический ежегодник. – 2010. – С. 255–260.
4. Кед, А. П. Интернет-опрос как метод социологического исследования // Проблемы современной экономики (Новосибирск) / А. П. Кед, П. М. Агаева. – 2015. – № 27. – С. 112–116.
5. Чудова, И. А. Онлайн-интервью в изучении онлайн-общения: методическая рефлексия / И. А. Чудова, Е. А. Чернышова, А. В. Пироцкая // Социология: методология, методы, математическое моделирование (Социология: 4М). – 2017. – № 44. – С. 73–110.
6. Путилова, Е. Г. Эволюция биографического метода: особенности проведения online-интервью / Е. Г. Путилова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 2. – С. 22–26.

**ПОЛИТИКА «МЯГКОЙ СИЛЫ» В ПУБЛИЧНОЙ ДИПЛОМАТИИ США
ПЕРИОДА «ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ»**

**The policy of "soft power" in the USA public diplomacy
of the Cold War period**

Р. О. Ермаков

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
О. Н. Мухин, доктор истор. наук, доцент

Ключевые слова: мягкая сила, публичная дипломатия США, Холодная война, пиар, пропаганда.

Key words: soft power, public diplomacy USA, Cold War, PR, propaganda.

Аннотация. В данной статье рассматривается практика использования «мягкой силы» в публичной дипломатии США периода «Холодной войны», выделяются основные направления реализации, отмечается связь «мягкой силы» с пропагандой и PR.

Период «Холодной войны» достаточно серьезно изменил обстановку на мировой арене во второй половине XX в. и внутреннюю ситуацию в сверхдержавках, существенно повлиял на становление современных государств, а также на тенденции нынешней мировой политики, благодаря чему получил широкое освещение как в отечественной, так и зарубежной историографии. Однако существует целый ряд довольно актуальных и слабо раскрытых аспектов «Холодной войны», которые не получили широкого освещения до настоящего времени. Например вопрос, связанный с «мягкой силой» в контексте данного периода. Зачастую, этот сюжет вовсе опускается, а внимание акцентируется на пропаганде, конфликтах, экономическом принуждении, то есть на том, что называется «жесткой силой». Стоит отметить и не всегда полное понимание сути «мягкой силы» исследователями при изучении «Холодной войны», что оставляет возможность для дальнейших рассуждений при изучении данного вопроса.

Понятие «soft-power» или «мягкая сила», «мягкая власть», «гибкая власть» вошло в научный оборот относительно недавно, в конце 1980-х гг. и связано это с работами профессора Гарвардского университета Джозефа Ная. Под «мягкой силой» он понимал способность субъекта формировать предпочтения других субъектов, используя собственную привлекательность

в их глазах без использования насильственных методов. Жесткая сила в понимании автора – способность изменять поведение других через принуждение, плату [1, р. 154].

Однако в отечественной историографии исследователи нередко употребляют концепт «мягкой силы» как синоним понятия «пропаганда», но это не совсем так, и ошибочное понимание во многом связано с некорректным переводом. Зачастую, применяя концепт «мягкой силы», имеют ввиду самый общий смысл – невоенные методы воздействия, под которыми можно понимать экономическую блокаду или принуждение, что не соотносится с концепцией автора, который периодически комментировал свою трактовку и отмечал неправильное понимание концепта в России и Китае. Политика «мягкой силы» по своей сути похожа на PR, поскольку связана с идеей привлекательности, добровольности и осознанности, строится на субъект-субъектных отношениях: другая сторона может интерпретировать посыл по-разному, она активна по отношению к посылаемым сигналам, что и отличает ее от пропаганды [2, с. 214]. «Мягкая сила» связана с бренд-имиджевой PR-коммуникацией, целью которой стоит формирование конкурентноспособного образа с помощью брендинга, рекламы, медийного фрейминга с учетом реакции общества и сформированных этических норм. Пропаганда, в свою очередь, в качестве цели выдвигает формирование конкретного образа, заставляет принять определенную позицию, зачастую скрывая факты, подменяя понятия и используя ложь.

Период «Холодной войны» характеризуется конфронтацией между двумя сверхдержавами во всех сферах с применением «жесткой силы», однако в публичной дипломатии США можно обнаружить проявления «мягкой силы», в чем-то сходной с PR деятельностью и формированием бренда и его имиджа.

Стоит отметить, что «мягкая сила» в США строилась в основном на ценностях свободы как основы политической системы, гарантиях прав и свобод, верховенстве права и др. В основе «мягкой силы» лежит инструмент публичной дипломатии, реализуемый через официальные и неофициальные каналы. В США публичной дипломатией занимались несколько организаций, среди которых можно выделить – бюро по делам образования и культуры (ECA) и агентство США по международному развитию (USAID), которые были образованы в 1961 г. Их деятельность, в основном, осуществлялась по следующим направлениям:

- 1) культурное;
- 2) образовательное;
- 3) информационное.

На культурное направление делался особый акцент: именно культура была «ядром» американской внешней «мягкой» политики. Одна из первых и крупномасштабных кампаний – «Джазовая дипломатия» 1950-х – 1960-х гг., которая стала вызовом для самих США – необходимо было подтвердить преданность борьбе с расовым угнетением, кроме того, кампания служила своеобразным ответом жесткой риторике советской пропаганды. Джаз стал лицом Америки и чем-то большим, чем просто музыка, чернокожие музыканты олицетворяли демократию, способствовали интернационализации культур через многочисленные туры (1956 г. – юго-восток Азии, 1963 г. – Ближний Восток, и др.). В 1962 г. в СССР прошли гастроли джаз-оркестра Бенни Гудмана, после которого значительное количество советских граждан шло на сближение с американской культурой. «Джазовая дипломатия», ввиду своего международного успеха, стала одной из программ государственного департамента, перешла под контроль ЦРУ [3, с. 102]. СССР же отвечал массовой пропагандой против увлечения джазом.

Еще одним проявлением популярности американской культуры и ее способности влиять на советское общество может служить движение «стиляг», сформировавшееся в СССР на основе массовой культуры США. Завозимые журналы, газеты, пластинки становились «золотом» на черном рынке и очень активно распространялись [4, р. 52]. Но советское правительство отвечало массовым запретом иностранных товаров.

Нельзя не отметить роль американского кинобизнеса, который ярче всего отражал ценности и идеалы США. Среди большого количества голливудских фильмов периода «Холодной войны» были работы, которые реализовывали «мягкую силу» и отражали наиболее «универсальные» ценности, которые близки и понятны во всем мире. Например, в фильме «Убить пересмешника» 1960 г. поднимаются проблемы расизма, насилия, социального неравенства, и в то же время формируются понятия благородства, сострадания и справедливости. Данный фильм получил широкое признание и успех в мировом прокате. Также можно упомянуть фильм «Рэмбо: Первая кровь» 1982 г., который поднимает проблему «Вьетнамского синдрома», вызывает сострадание и показывает новый образ киногероя. Существовало множество фильмов и сериалов подобного характера, в том числе связанных с темой астрополитики, например, «Звездные войны» [5, р. 235–236].

Также в рамках культурного направления организовывались многочисленные выставки, которые продвигали культурные достижения. Например, американская выставка в Москве 1959 г., которая показывала быт обычных американцев с привычным для них образом жизни. Советские граждане

позитивно и с интересом отнеслись к выставке, надеялись на появление элементов подобного образа жизни у себя в стране [6, с. 112] Форма и содержание выставок были достаточно нейтральными, так что нельзя говорить о ее сугубо пропагандистских задачах, однако советское руководство так не считало. Например, целью выставки «Архитектура США» 1964–1965 гг. была демонстрация общественных зданий с интересной и модернистской архитектурой, однако советская пропаганда сделала акцент на демонстрации американцами своих больших дач [7, с. 145].

Внешняя образовательная деятельность была не менее важным направлением в публичной дипломатии США, в основном она проявлялась в двух направлениях:

- 1) академические программы, направленные на обучение иностранной молодежи, чиновников, специалистов в разных областях;
- 2) создание или реформирование систем образования в других государствах [8, с. 378].

Американские власти устраивали краткосрочные образовательные программы с долгосрочной перспективой, обучая гуманитарным наукам, делали акцент на плюсах американской цивилизации, а также на различные подходы к решению конкретных практических задач. В отличие от СССР, США преимущественно готовили менеджеров, политиков и бизнесменов, также ЦРУ тщательно отслеживало действия СССР в образовательной политике, чтобы быть на шаг впереди.

В другие страны американцы направляли самых известных в стране ученых, которые демонстрировали новые научные направления и подходы. Таким образом распространялось изучение политологии, которая, по мнению американцев, сформировала бы правильное восприятие международных отношений и политики в целом. В Западной Европе американцам удалось создать около 175 университетов, готовивших специалистов в области управления, около 700 тысяч человек прошли обучение, из которых около 200 выпускников являются или являлись главами государств, 600 – представителями правительств [8, с. 394]. Также создавалось множество библиотек в различных уголках планеты.

Было учреждено множество программ обменов и грантов (У. Фулбрайта, Э. Маски, Х. Хамфри), в 1961 г. появилась программа «Work and Travel», в 1969 г. – «Camp America», которые способствовали улучшению взаимоотношений между гражданами разных государств и способствовали популяризации американских ценностей, идеалов, культуры и науки в мире.

Однако СССР не был, да и, пожалуй, не мог находиться в числе стран, с которыми США имели активные контакты по линии науки и образования. Взаимный обмен имел место, но вплоть до 1985 г. не носил массовый характер и нередко сопровождался взаимными отказами обеих сторон при выборе участников [8, с. 395].

В рамках информационного направления деятельность американских властей также не ограничивалась лишь пропагандой, но последняя была основой данного направления. Для координации информационной деятельности по всему миру были учреждены американские информационные центры (USIS), которые контролировали информационные потоки, в том числе радиостанции. После поражения республиканцев на выборах в палату представителей 1954 г. началась перестройка радиостанции «Голос Америки», которая отошла от пропаганды и сделала акцент на передачи о современной американской культуре, об образе жизни простых американцев, а вместо пропаганды транслировалась американская музыка. Передачи пользовались особой популярностью, охват аудитории в СССР и Восточной Европе в конце 1950-х гг. составлял от 10 до 20 %, американская культура стала составлять серьезную конкуренцию остальным [9, с. 297]. Однако в 1960-е гг. в передачах радиостанции вновь появился пропагандистский элемент.

Таким образом, политическая элита Соединенных Штатов во внешней политике довольно умело использовала несколько инструментов формирования образа США. С одной стороны – использовалась «жесткая сила», связанная с конфликтами, пропагандой и массовой манипуляцией. С другой стороны – применялся инструмент «мягкой силы», который позволял формировать позитивный имидж и образ через многочисленные кампании, которые реализовывались в культурном, образовательном и информационных плоскостях и были направлены на распространение американской культуры через добровольное принятие другими тех ценностей и идеалов, которые предлагают Соединенные Штаты, что больше похоже на PR-коммуникацию, нежели на пропаганду.

Литература

1. Nye, J.S. Soft Power / J.S. Nye // Foreign Policy. – 1990. – № 80. – 20 p.
2. Лебедева, М. М. «Мягкая сила»: понятие и подходы / М. М. Лебедева // Вестник МГИМО. – 2017. – № 3 (54). – С. 212–223.
3. Юдина, А. М. «Джазовая дипломатия» США в 1950-е – 1960-е гг.: из опыта использования американской «Мягкой силы» в эпоху холодной войны / А. М. Юдина // Вестник РГГУ. – 2014. – № 18 (140). – С. 95–105.
4. Nowaki, R. American Idol: American Pop Culture and Soft Power in Cold War / R. Nowaki // Hohonu. – 2015. – № 13. – P. 51–55.

5. Güzelipek, Y. A. The implementation of USA'S soft power via Hollywood: looking back to Cold War / Y. A. Güzelipek // Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences. – 2018. – № 3. – P. 228–240.
6. Фоминых, А. Е. Книги отзывов Американской национальной выставки в Москве 1959 года / А. Е. Фоминых // «Запад-Восток». Научно-практический ежегодник. – 2010. – № 3. – С. 110-120.
7. Якушенко, О. Выставка «Архитектура США» в Советском Союзе периода Холодной Войны: опыт коммуникативного анализа / О. Якушенко // Quaestio Rossica. – 2015. – № 3. – С. 141–157.
8. Цветкова, Н. Оценка эффективности международной образовательной политики СССР и США в годы "Холодной Войны" / Н. Цветкова // 200 лет российско-американским отношениям: наука и образование. – 2007. – С. 378–393.
9. Мирошников, С. Н. Пропаганда или объективная информация: радиостанция «Голос Америки» в информационной войне администрации Д. Эйзенхауэра против стран Восточной Европы в 1953–1955 годах / С. Н. Мирошников // Вестник КемГУ. – 2014. – № 3 (59). – С. 293–298.

**ОСНОВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ
В ХОДЕ БОГОСЛУЖЕБНОЙ РЕФОРМЫ ПАТРИАРХА НИКОНА 1653–1666 ГГ.**

**Major changes in the russian orthodox church during the divine reform
of patriarch Nikon 1653–1666**

Д. В. Кузнецов

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель:
Н. И. Сазонова, доктор филос. наук,
канд. истор. наук, профессор

Ключевые слова: богослужебная реформа, троеперстие, двоеперстие, книжная справа, иконы, восьмиконечный крест, четырёхконечный крест, обряды.

Key words: liturgical reform, three fingers, two fingers, book on the right, icons, eight-pointed cross, four-pointed cross, ceremonies.

Аннотация: В статье рассматриваются основные изменения, произошедшие в русской православной церкви, произошедшие в результате богослужебной реформы патриарха Никона в 1653–1666 гг. Приводятся обоснования и примеры определённых изменений оказавших особое влияние на общее представление о реформе. Анализируются преобразования, оказавшие влияние на изменение порядка богослужения, жизни и внешнего образа церкви и ее служителей, а также отношения общества к ней.

Богослужебная реформа, осуществлённая патриархом русской православной церкви Никоном, в 1653–1666 гг., несомненно является одним из важнейших событий в истории российской церкви и российского общества в целом. В ходе реформы, была изменена часть существующих на протяжении многих лет обрядов, изменен порядок крестного знамения, проведена справа книг и икон, также было заменено изображение православного креста на профорах и изменено написание имени Иисуса.

Данная реформа действительно имеет важные религиозные и социальные последствия для России. Реформа патриарха Никона, привела не только к изменениям в русской православной церкви, но и послужила причиной для раскола внутри церкви на сторонников реформы и ее противников. Противников реформы принято называть старообрядцами за их приверженность к сохранению старых церковных обрядов книг, икон. Отказавшись принимать нововведения в церкви, старообрядцы стали самостоятельным религиозным

движением, существующим и по сей день, однако представленным в гораздо меньшем количестве, чем в середине XVII в.

О начале реформы и первых её изменениях, митрополит Московский и Коломенский Макарий (Булгаков), говорит следующее: «Пред наступлением Великого поста в 1653 г. Никон разослал по всем церквам московским следующую “Память”»: «По преданию св. апостол и св. отец, не подобает в церкви метания творитинаколену, но в пояс бы вам творити поклоны; еще и тремя персты бы есте крестились» [1].

Одним из первых изменений является замена двоеперстия при крещении на троеперстие, данная мера была принята патриархом Никоном, ссылающимся на то, что во всем христианском мире принято троеперстие, в этом его поддержал и патриарх Антиохийский Макарий, современник событий реформы. Сын патриарха Макария Павел Алеппский рассказывает, о том, что «патриарх Никон стал говорить о крестном знамении, ибо русские не крестятся подобно нам сложенными тремя пальцами, но складывают их подобно как архиерей, когда он благословляет. При этом Никон также сослался на свидетельство нашего владыки патриарха. Который сказал следующее: «в Антиохии, а не в ином месте, верующие во Христа (впервые) были наименованы христианами. Оттуда распространились обряды. Ни в Александрии, ни в Константинополе, ни в Иерусалиме, ни на Синае, ни на Афоне, ни даже в Валахии и Молдавии никто так не крестится, но всеми тремя пальцами вместе» [2, с. 136–138].

Данное нововведение было обосновано также и ответом Константинопольского патриарха Паисия: «На двадцать четвертый (вопрос), в котором спрашиваете, как подобает христианину изобразить свой крест, т. е. какими перстами, отвечаем, что мы все имеем древнее обыкновение, по преданию, поклоняться: имея первые три перста соединенными вместе во образ Св. Троицы, просвещением которой открыта нам тайна домостроительства по плоти, и мы научены славить единого Бога в трех ипостасях – Отца, Сына и Св. Духа, и да сораспнемся вместе съ крестом Господа нашего Иисуса, Сына Божия, шедшего с небес и вочеловечившагося и плотию пострадавшего ради нашего спасения. Да это и основательно, поелику чрез соединение трех перстов мы воспоминаем тайну Св. Троицы, а тем, что изображаем на себе крест Господень, напоминаем страдание и воскресение Его, с которыми и ради которых призываем от Бога помощь» [3]

Следующим шагом реформы стало начало процесса изменения богослужбных книг и икон. Процесс исправления книг и икон, начавшийся после церковного собора 1654 года, происходил по греческим образцам. В работе

профессора А. А. Дмитриевского «Исправление богослужебных книг при патриархе Никоне и последующих патриархах» говорится: «В предисловии Книги Службника, пишут они, что они исправили его по греческим древним и славянским рукописям и во всём согласили, и увещают православный народ, чтобы он верил этой книге как достоверной и ни в чём не сомневался, потому что она справлена с древних греческих рукописей и славянских книг» [4, с. 29].

Данный процесс в рамках реформы можно действительно считать одним из основных, так как в результате книжной sprawy произошли существенные изменения в существующих и применяемых в богослужебных на протяжении нескольких веков богослужебных текстах. Важность данной реформы подтверждает и Н. И. Сазонова, исследуя литургическую реформу патриарха Никона, автор говорит о том, что справа богослужебных текстов стала одним из основных направлений реформы [5, с. 169].

В результате книжной sprawy, в том числе исправления требника, который во многом определял порядок церковной службы, снижается значимость статуса священника, в пользу повышения статуса архиерея, пример подтверждающий данный тезис приводит Н. И. Сазонова, которая пишет о том, что большая группа изменений связана с возвышением статуса архиерея по отношению к священнику. Это проявляется уже в области состава Требника: если до реформы священник имел право освящать церковь, то после реформы это становится прерогативой архиерея, в связи с чем и чин освящения церкви удален из Требника 1658 г. [5, с. 170]. При этом, также важно обратить внимание и на то, что, не смотря на снижение статуса священнослужителя, перед архиереем, происходит возвышение позиций священника над прихожанами, что также находит отражения в некоторых церковных текстах, и отдельных обращениях священника к мирянам.

Кроме того, при изменении богослужебных книг, в них было увеличено число прошений о патриархе и царе. Пример подобных молитв из требника, приводит Н. И. Сазонова, которая писала следующее: «Например, в молитве на пострижение власов после Крещения слова «якоже благословил еси Давида...» заменены на «Давида царя», а в чине Елеосвящения в 6-й песни Канона слова «и святии тем совершил еси знамение Твоим» заменены на «в царех помазание, и архиереи сие совершивый» [5, с. 170].

Изменения в иконописи, также имели широкий масштаб и общественный резонанс, проявившийся в основном из-за характера действий патриарха Никона, который, как сообщает Н. Ф. Каптерев [6], в 1655 г. в неделю православия, во время службы в Успенском соборе в Москве, на которой

присутствовали Антиохский патриарх Макарий, Сербский патриарх Гавриил, а также царь Алексей Михайлович, бояре и придворная знать, стал говорить поучение, направленное против новых икон – франкского письма.

Сын Антиохийского патриарха Макария Павел Алепский, как очевидец, рассказывает о происшедшем в это время в соборе следующее: «во время проповеди Никон велел принести иконы старые и новые, кои некоторые из московских иконописцев стали рисовать по образцам картин франкских и польских. ... он послал своих людей собрать и доставить к нему все подобные иконы, в каком бы доме ни находили их, даже из домов государственных сановников, что и было исполнено. Никон выколол глаза у этих икон, после чего стрельцы, исполнявшие обязанность царских глашатаев, носили их по городу, крича: «кто отныне будет писать иконы по этому образцу, того постигнет примерное наказание» [2, с. 136–137].

Стоит отметить, что в результате книжной sprawy изменились некоторые молитвы, а также правила церковного пения, по новым правилам вместо трехкратного пения «аллилуйя» вводилось трехкратное.

Также в рамках реформы было изменено написание имени Бога в соответствии с греческими правилами, теперь вместо «Исус» писалось «Иисус». Изменение написания имени Бога связано с тем, что реформирование проводилось по греческим богослужебным книгам, согласно которым имя Бога, произносится как Иисус.

Другим важным шагом можно назвать стремление патриарха к изменению христианского креста. Никон при проведении своей реформы заменил изображение креста на просфорах, вместо восьмиконечных крестов там стали изображаться четырехконечные кресты.

Говоря об изменении изображении креста на просфорах, стоит отметить то, что общее число просфор используемых при проведении церковной службы, было сокращено с 7 до 5, т. е. две просфоры были исключены.

Еще одним, важным направлением, проведенной реформы, является изменение богослужебных действий. В период 1654–1655 гг. патриархом Никоном было составлено послание патриарху Антиохскому Паисию, в котором ставится вопрос о необходимости исправления Российских богослужебных обрядов по греческим образцам [7]. На что Никон получил спорный ответ: в нем говорилось о том, что различие в обрядах не является преступлением против догматов церкви и не является ересью. Однако некоторые изменения были произведены, так, в частности, крестный ход стал проводиться непосолонь, как это было до реформы, а противосолонь, так как было принято в греческих канонах. В результате реформы частично были внесены

определённые изменения в внешний вид священнослужителей, это коснулось головного убора священнослужителей, а также изменение архиерейского посоха.

Таким образом, проанализировав основные изменения можно прийти к выводу, о том, что ключевыми изменениями богослужебной реформы патриарха Никона можно считать: замену земных поклонов поясными в молитве Ефрема Сирина, замену двоеперстия троеперстием, исправление богослужебных книг и икон, был изменен порядок ведения служб, сократились полномочия священников, но при этом возвысился его статус над прихожанами, а также были проведены некоторые обрядовые реформы. Кроме того, говоря о важнейших изменениях в ходе реформы, нельзя не упомянуть замену написания имени Бога с Исус на Иисус, а также изменения изображения православного креста на просфорах.

При этом стоит отметить, тот факт, что большинство изменений проводилось согласно греческим богослужебным книгам. Также подтверждает это и то, что важную роль при проведении реформы сыграли Антиохийский патриарх Макарий и константинопольский патриарх Паисий, на мнения которых ссылался патриарх Никон обосновывая проведение того или иного реформаторского действия.

Данные преобразования существенно изменили привычный порядок деятельности церкви, причем как в глазах мирян, так и в глазах священнослужителей, что привело к частичному непринятию данных изменений, за которыми последовал раскол в церкви, существующий и на данный момент.

Литература

1. Макарий (Булгаков) Патриарх Никон в деле исправления церковных книг и обрядов и начало русского раскола именующего себя старообрядчеством – Москва : Типография М. Н. Лаврова и К., Леонт. пер., соб., дом, 1881. Загл. с титул. экрана. – Электронная версия печатной публикации. – URL : https://azbyka.ru/otechnik/Makarij_Bulgakov/patriarh-nikon-v-dele-ispravlenija-tserkovnyh-knig-i-obrjadov. (дата обращения – 25.03.2021)
2. Павел Алеппский Путешествие антиохийского патриарха Макария в Россию в половине XVII века, описанное его сыном архидиаконом Павлом Алеппским : (По рукописи Моск. гл. арх. М-ва иностр. дел). Вып. 1–5 / Пер. с араб. [и предисл.] Г. Муркоса. – Москва : О-во истории и древностей рос. при Моск. ун-те, 1896–1900. 5 т.
3. Паисий I (патриарх Константинопольский). Грамота константинопольского патриарха Паисия I к московскому патриарху Никону. – Санкт-Петербург : тип. Ф. Г. Елеонского и К°, 1881. Загл. с титул. экрана Загл. с титул. экрана. – Электронная версия печатной публикации. – URL : http://www.odinblago.ru/gramota_paisia1_nikonu (дата обращения: 26.03.2021)
4. Дмитриевский, А. А. Исправление книг при патриархе Никоне и последующих патриархах / А. А. Дмитриевский ; подгот. текста и публ. А. Г. Кравецкого. – Москва : Яз. сла-

вян. культуры, 2004 (ГУП Смол. обл. тип. им. В.И. Смирнова). – 158 с. – ISBN 978-5-00045-405-3.

5. Сазонова, Н. И. Литургическая реформа патриарха Никона (1654–1666 гг.) и государственно-церковные отношения (по материалам никоновской справы Требника) / Н. И. Сазонова // Вестн. Том. гос. ун-та. История. – 2012. – № 4 (20). – С. 169–171.

6. Каптерев, Н. Ф. Патриарх Никон и царь Алексей Михайлович : монография / Н. Ф. Каптерев ; Троице-Сергиева лавра – Сергиев посад : Типография Троице-Сергиевой лавры, 1909 год. Загл. с титул. экрана Загл. с титул. экрана. – Электронная версия печатной публикации. – URL : https://azbyka.ru/otechnik/Nikolaj_Kapterev/patriarh-nikon-i-tsar-aleksej-mihajlovich/5 (дата обращения: 27.03.2021)

7. Скрижаль. Акты соборов 1654, 1655, 1656 годов. Послание патриарха Никона к Паисию патриарху Константинопольскому: Деяния Поместного Собора 1654 г. Московского. – Санкт-Петербург : «Свое издательство», 2013. Загл. с титул. экрана. – Электронная версия печатной публикации. – URL : <https://dshpravoslavie.ru/poslanie-patriarha-nikona-k-paisiyu-patriarhu-konstantinopolskomu> (дата обращения: 27.03.2021)

**ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА УРОКАХ ИСТОРИИ
В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Problems of aesthetic education by means of theatrical art
at history lessons in secondary school**

А. Ю. Лобанова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. И. Сазонова, доктор филос. наук,
канд. истор. наук, профессор

Ключевые слова: эстетическое воспитание, театральное искусство, учитель, обучающийся.

Key words: aesthetic education, theater arts, teacher, learner.

Аннотация: В рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов особое место занимает развитие эстетического сознания и эстетическое воспитание школьников. В статье рассматриваются значение, возможности и проблемы театрального искусства как одного из средств, способствующего эстетическому воспитанию обучающихся на уроках истории в средней общеобразовательной школе.

Вопросы эстетического воспитания обучающихся на сегодняшний момент относятся к наиболее актуальным проблемам педагогической науки и практики. Во ФГОС ООО одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования является «развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера» [1] и во ФГОС СОО одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы среднего общего образования является «эстетическое отношение к миру, включая эстетику быта, научного и технического творчества, спорта, общественных отношений» [2]. В соответствии с этим, в процессе обучения ставятся задачи, которые ориентированы на развитие личности, обладающей эстетической чувственностью, знаниями о художественной культуре, а также потребностью к активной творческой деятельности.

Эстетическое воспитание – это одна из значимых составляющих в становлении и формировании личности. Видеть и воспринимать, любоваться

и восхищаться прекрасным как в природе, так и в искусстве – это то, без чего трудно себе представить всесторонне развитую личность, воспитание которой является одной из целей педагогического процесса [3, с. 4].

История является одним из главных школьных предметов, на котором происходит формирование мировоззрения обучающихся. В школьном курсе истории культурно-эстетический материал занимает важное место. Следовательно, большое значение приобретает выделение приоритетного значения раздела культуры в системе исторического образования общеобразовательной школы, ведь именно содержание культурно-эстетического материала имеет важное значение для эстетического воспитания обучающихся.

Одним из средств, способствующих эстетическому воспитанию обучающихся на уроках истории, служит театральное искусство, поскольку именно оно неразрывно связано с историей и культурой общества, отражает мировоззрение, идеи и жизнь людей, тем самым давая возможность учащимся погрузиться в другую эпоху и ознакомиться с культурой прошлого. Существуют разные методы эстетического воспитания средствами театрального искусства, один из них – метод театрализации. «Театрализация – методический прием, предполагающий введение в урок заранее подготовленных элементов театрального действия, оформления, при котором заранее подготовленные ученики появляются в классе с элементами костюма героя, произносят наиболее выразительные его реплики» [4]. Можно сказать, что театрализация – это использование средств театра в педагогическом процессе. В процессе такой деятельности, обучающиеся «примеряют» и проигрывают на себе различные роли, учатся ставить себя на место другого человека, стремясь как можно глубже познать своего персонажа, донести его идею до аудитории максимально достоверно. Театральное представление аккумулирует в себе богатый материал, на основе которого школьники способны усвоить типичные образы и модели поведения, определяемые не только сложившейся ситуацией, но и характером персонажа, так же, как и в жизни человеку приходится несколько раз за день менять свои социальные роли соответственно с теми ролями, которые берут на себя другие люди. Таким образом, можно говорить о том, что театральная деятельность способствует социализации – процессу формирования личности в определенных социальных условиях, процессу усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе.

Однако можно встретить ряд проблем, касающихся эстетического воспитания обучающихся средствами театрального искусства.

Первая проблема связана с учебно-методическим обеспечением эстетического воспитания. В большинстве своем параграфы учебников об искусстве вообще и о театральном – в частности написаны сложным научным языком и не всегда имеют качественный иллюстративный ряд. Также авторы не всегда останавливаются на всех жанрах искусства, и часто театральному искусству уделено мало внимания, а порой и вовсе оно просто выпадает из внимания. Помимо этого, зачастую не акцентируются важные для запоминания имена различных деятелей культуры, названия исторических памятников, термины. Часто параграфы в разделе по культуре не связаны никак по содержанию с социально-политической историей государства. В качестве примера можно привести учебник для общеобразовательных учреждений, входящий в федеральный перечень учебников Арсентьева Н. М., Данилова А. А., Курукина И. В., Токаревой А. Я. «История России 7 класс» [5, с. 94–101]. В данном учебнике представлен один параграф из раздела культура – «Культура народов России XVII в.». Раздел, посвященный театральному искусству очень маленький, занимает всего три небольших абзаца, основные вопросы развития театра в тот период в нем не рассматриваются, сказано лишь о создании первого театра в России. При этом полностью отсутствует иллюстративный ряд. Помимо этого, можно заметить, что материал никак не связан по содержанию с социально-политической историей государства. Раздел культуры выделен отдельно и располагается в конце учебника.

Вторая, одна из самых ощутимых проблем, – нехватка учебных часов, выделенных на изучение тем по культуре, в связи с чем нет возможности останавливаться на отдельных видах искусства, а это значит, что театральное искусство вновь остается без внимания. Это связано с тем, что уроки по культуре являются, уроками, которые завершают изучение больших тем и разделов курса и, в тех случаях, когда учитель вынужден сжимать программный материал по причине отставания, он чаще всего идет на сокращение, а иногда даже и на полное исключение именно материала о культуре, считая его второстепенным и менее важным, чем материал, относящийся к социально-политической истории. В том случае, когда учитель материал по культуре сокращает, то чаще всего урок представляет собой обзорную лекцию [6, с. 60–62]. На таком уроке учитель дает краткий анализ исторической обстановки, которая обусловила характер и развитие культуры изучаемой эпохи и лишь потом рассматривает основные дидактические единицы по теме, однако исключая большой объем материала, оставляя его на самостоятельное

изучение обучающимся. Таким образом, не изучаются история театра, жанры театрального искусства, театральные деятели, а также не демонстрируются и сами театры.

Третья проблема – трудности, которые испытывают многие учителя при подготовке к уроку, посвященному театру, в частности к уроку с использованием метода театрализации. При подготовке к таким урокам требуется много усилий для проработки сценария, наполнения его фактическим материалом, что требует работы с первоисточником, историческими сведениями, научно-популярной литературой и т. д. [7]. Изготовление элементов костюмов, распределение ролей и в целом контроль всего процесса на уроке требует не меньше усилий.

Четвертая проблема – возрастные особенности обучающихся при организации сценического действия на уроках. Обучающиеся младшего школьного возраста и учащиеся младшего подросткового возраста, которые еще не научились играть и для них ролевая игра является привычной сферой деятельности, в которой они принимают условность происходящего, охотно вовлекаются в нее, порой путая текст, запинаясь и краснея от смущения. Одноклассники не обращают на это особого внимания, поскольку полностью отданы происходящему процессу, в котором именно он важнее результата, ведь здесь каждый желающий может попробовать себя в роли артиста. С обучающимися старшего подросткового возраста и старшего школьного возраста дело обстоит иначе: чем старше становятся школьники, тем сложнее организовать театральный процесс на уроке, поскольку с возрастом они теряют условность игры. Для них уже содержание становится важнее формы, они не отдаются процессу, не воспринимают его серьезно [8]. Помимо этого, на данном возрастном этапе у обучающихся болезненная самооценка, стеснительность или излишняя раскрепощенность, желание привлечь внимание – все эти особенности, которые присущи подростковому возрасту негативно сказываются на применении метода театрализации на уроке.

И последняя, пятая проблема – это уменьшение внимания к театральному искусству на уроках. С появлением новых информационных технологий, как и многие старые методические формы работы, «театр» был отодвинут на второй план. Появление на уроке мультимедийного проектора и экрана, интерактивной доски увеличило количество наглядности. У учителя теперь есть возможность использовать не только иллюстративный материал, но также аудио и видео записи – различные исторические художественные и документальные фильмы. Таким образом, стоит еще раз подчеркнуть, что все это приводит к значительному снижению интереса к театральному искусству.

Вопросы культуры в школьном курсе истории, в частности изучение театрального искусства и использование театрализации на уроке истории, играют важную роль в эстетическом воспитании обучающихся, в создании у них правильных и полных представлений о прошлом и в осмысленном усвоении ими программного исторического материала в целом. Однако встречается ряд проблем в процессе эстетического воспитания средствами театрального искусства. Для того, чтобы их избежать учителю необходимо использовать различные методы, приемы и формы проведения уроков, т. е. требуется все педагогическое мастерство учителя. Важно понимать, что информационно-коммуникативные технологии не являются врагом театра на уроках, а наоборот, при правильном их использовании они расширяют возможности учителя в организации учебного процесса. Вовлечение учащихся в сценическую игру, сопоставления себя с историческими персонажами, с исторической эпохой создает базу для личностного прочувствования ими учебного материала. Таким образом, использование театральных средств на уроке истории позволяет облегчить восприятие сложного и объёмного материала по истории, способствует развитию творческих способностей обучающихся, а также предоставляет широкие возможности для эстетического воспитания личности.

Каким же образом возможно решение выявленных проблем? Части из них возможно избежать при грамотном подходе учителя к уроку. Например, трудности при подготовке к уроку можно облегчить путем распределения обязанностей между учителем и обучающимися, разработку сценария, подбор костюма все это можно делать сообща. Проблему уменьшения внимания к театральному искусству на уроках так же можно частично решить путем вовлечения учащихся в сценическую игру, в которой они пробуют себя в качестве исторических персонажей и почувствуют антураж той исторической эпохи, с которой они непосредственно будут работать. Таким образом, учителю необходимо использовать различные методы, приемы и формы проведения уроков, т.е. требуется все педагогическое мастерство учителя. Вовлечение учащихся в сценическую игру, сопоставление себя с историческими персонажами, с исторической эпохой создает базу для личностного прочувствования ими учебного материала. Таким образом, использование театральных средств на уроке истории позволяет облегчить восприятие сложного и объёмного материала по истории, способствует развитию творческих способностей обучающихся, а также предоставляет широкие возможности для эстетического воспитания личности.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897. – URL : <https://fgos.ru/> (дата обращения: 23.03.2021)
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413. – URL : <https://fgos.ru/> (дата обращения: 23.03.2021)
3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Москва : Эксмо, 2021. – 240 с. – ISBN 978-5-04-118625-8.
4. Шешко, А. Ю. Театрализация на уроках истории. 5–7 классы / А. Ю. Шешко. – [Москва, 2019]. – Текст : электронный // Открытый урок : Фестиваль педагогических идей. – Раздел сайта «история и обществознание». – URL : <https://urok.1sept.ru/articles/674759> (дата обращения: 04.03.2021)
5. Арсентьев, Н. М. История Росси. 7 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. – Ч. 2. / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, И. В. Курукин, А. Я. Токарева. – Москва : Просвещение, 2016. – 128 с. – ISBN 978-5-09-037932-8.
6. Методические аспекты изучения вопросов культуры на уроках истории / Д. В. Ратникова, Ю. К. Старцева // Вестник Алтайского Государственного Университета. – 2018. – № 34. – С. 60–62.
7. Демидова, И. О. Театрализованный урок / И. О. Демидова. – [Севастополь, 2018]. – Текст : электронный // Мультиурок : конструктор сайтов для учителей. – Раздел сайта «сайты учителей», подраздел «История». – URL : <https://multiurok.ru/blog/teatralizovannyi-urok.html> (дата обращения: 23.03.2021)
8. Жданова, Т. В. Элементы театрализации на уроках истории и современные информационные технологии / Т. В. Жданова. – [Воронеж, 2016]. – Текст : электронный // Мультиурок : конструктор сайтов для учителей. – Раздел сайта «сайты учителей», подраздел «История». – URL : <https://multiurok.ru/blog/elementy-teatralizatsii-na-urokakh-istorii-i-sovremennyye-informatsionnyie-tiekhnologhii.html> (дата обращения: 23.03.2021)

УДК 391.5 (391.91)
ГРНТИ 03.61.21 (03.61.91)

**БОЕВЫЕ ТАТУИРОВКИ И МУЖСКИЕ ПРИЧЕСКИ НАРОДА МДЕВОКАНТОНОВ
ИЗ ГРУППЫ СИУ И ЧУКЧЕЙ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

**Combat tattoos and men's haircuts of the people of mdevocantons from
the sioux and chukchi group: a comparative aspect**

В. Р. Николаев

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель
Н. А. Тучкова, доктор истор. наук, доцент

Ключевые слова: чукчи, индейцы, татуировки, народный, прически.

Key words: chukchi, indians, tattoos, national, haircuts.

Аннотация. Данная исследовательская работа посвящена рассмотрению в сравнительном аспекте таких элементов культуры народа мдевокантонов индейской группы народов Сиу, а также культуры чукчей, как традиционные боевые прически и татуировки, характерные для представителей данных этнических групп. Актуальность исследования не вызывает сомнения ввиду малого объема подобных работ этнографической направленности, в отличие от лингвистических, занимающихся поиском общих элементов в языках аборигенов севера Евразии и Северной Америки. В исследовании рассмотрены основные черты боевых татуировок и мужских причесок у изучаемых народов и сделаны выводы о нахождении некоторого количества сходств.

На протяжении многих лет вопрос о происхождении аборигенов Северной Америки остается открытым. Современный авторитетный «Справочник по палеоантропологии» (2015) датирует проникновение человека в Америку временем, отстоящим от нас на 14–15 тысяч лет в прошлое, приписывая Беренгии – сухопутному перешейку между Америкой и Азией – роль миграционного пути как для животных, так и для движущихся за ними людей. Детали этого события и точное время заселения Америки до сих пор дебатированы в научной литературе. Следует отметить, что обсуждению генетических и языковых связей между народами Сибири и Америки уделяют значительное внимание, чего нельзя сказать об антропологических (этнографических) исследованиях. В этой связи, для полного ответа на вопрос о родственности культур, **актуальными** становятся исследования антропологической (этнографической) направленности, нацеленные на поиск информации не столько о языках коренных народов, сколько об элементах их материальной и нематериальной культуры для выявления их возможного общего прошлого.

Основной целью данной статьи является введение в научный оборот результатов проведенного сравнительного исследования боевых татуировок и мужских причесок народа мдевокантонов из группы Сиу и чукчей с целью выявления их этнокультурных и исторических связей в прошлом.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы: анализ выявленных достоверных фотографий и рисунков с изображениями причесок и татуировок изучаемых народов с последующим выявлением общих и особенных черт [1]. Также было проведено изучение научных публикаций об исследуемых народах (В. Г. Богораз (1927, 1939), А. К. Нефедкин (2003), П. П. Азабелев (2017), А. Г. Тучков (2015), Ю. В. Стукалин (2012, 2013), Н. И. Вуквукай (2011)), документы с начала XX вв., а так же фольклор изучаемых народов («Сказки и мифы народов Чукотки и Камчатки» (1974)).

Из-за малого количества доступной информации о коренных народах Америки, приходится говорить о группе народов Сиу, в которую входят такие этносы как мдевокантоны, вахпетоны, вахпекуте, сиссетоны, янктоны, янктонаи, оглала, брюле, хункпапа, миннеконжу, итазипчо, охенонпа, сихасапа, обобщенно.

В ходе проведенного исследования была выявлена следующая сравнительная характеристика **мужских причесок**, представленная для анализа по трём важным позициям:

1. Внешний вид

А) Индейцы Сиу, могли носить длинные волосы, которые, как они считали, помогали использовать шестое чувство. Свои волосы они заплетали в две косы по бокам. По своей длине, судя по фотографиям индейцев, они были ниже плеч. Так же для индейца Сиу обязательной была «скальповая прядь» – длинные волосы на макушке, заплетенные в одну или несколько косичек. Чтобы волосы казались длиннее, мужчины могли вплетать волосы своих женщин и даже волосы с лошадиной и бизоньей гривы.

Б) В используемых научных публикациях нет информации о том, что чукчи носили длинные волосы. Обычно они брили верхнюю часть головы, оставляя волосы у лба и на затылке в виде кружка. Иногда такой же кружок волос оставляли вокруг самой макушки.

2. Назначение прически

А) У индейцев Сиу было большое разнообразие назначений причесок: помимо обыденной (ежедневной/бытовой) были также и статусные. Кроме того, есть сведения о событийном назначении некоторых причесок. И, конечно, были боевые стрижки.

Б) Как и индейцы Сиу, чукчи делали боевые прически. Это были стриженные волосы с выбритой на макушке тонзурой [11, с. 466]. Также они украшали свои волосы, что говорит о декоративном назначении причесок. Были и повседневные прически – мужчины выстригали волосы очень гладко, оставляя спереди широкую бахрому и на темени два пучка волос в виде звериных ушей [12].

3. Украшения для волос

А) У индейцев Сиу тоже были головные уборы, украшающие прическу, и несущие определенную информацию об их носителях. Речь идет о головном уборе, представляющем собой шапку с парой прикрепленных к ней рогов и ленты с одним рядом перьев, свисающую от короны в виде длинного хвоста. Шапка была покрыта шкурками горностая. Одно время этот тип головного убора был очень распространен. Каждое перо в головном уборе обладало определенным значением [13, с. 85]. Индейцы Сиу также использовали красную ткань, и как следует из индейского фольклора, красная материя для индейцев Сиу имеет очень важное значение. Что касается волос индейцев, свою косу они могли украшать серебрянными кружочками, придающими ей более красивую форму.

Б) У чукчей существовал головной убор, надевавшийся ими во время военных действий. Создан он был из скальпа с головы волка. Ее могли украшать ленточками и бусами [11, с. 466]. Особенно почитаемой была красная лента. Чукчи верили, что украшения из них помогают в различных делах, украшали ими свои шапки из скальпа волка. Так же мужчины стригли или сбрасывали себе волосы, оставляя только кружок на темени, куда могли вплести кораллы и другие украшения.

Что касается **боевых татуировок**, сравнение этого немаловажного элемента нематериальной культуры представлено в пяти пунктах:

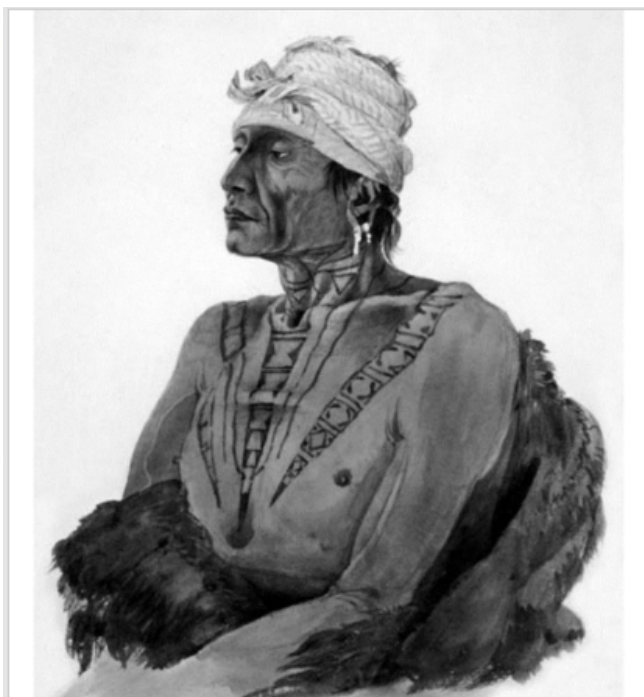
5. Назначения татуировок

А) Индейцы Сиу наносили татуировки на местах ранений, обозначая тем самым свою опытность в военном деле. Индейцы верили и в целебную способность татуировки. Так же она имела и событийный характер, например, индеец Сиу мог нанести особую татуировку, обозначающую то, что он был в плену, но сумел сбежать. Кроме того, татуировка у индейцев так же могла показывать статус ее носителя.

Б) Татуировки у чукчей были богаты своим разнообразием как по узорам, так и по назначению. Они татуировали свое тело при победах в боях [14, с. 237], для исцеления недуга, для привлечения удачи и защиты от злых духов, и, конечно, для обозначения своего социального статуса.



Вождь сиу Красное Облако в парадном костюме, который был на нем во время его визита к президенту США



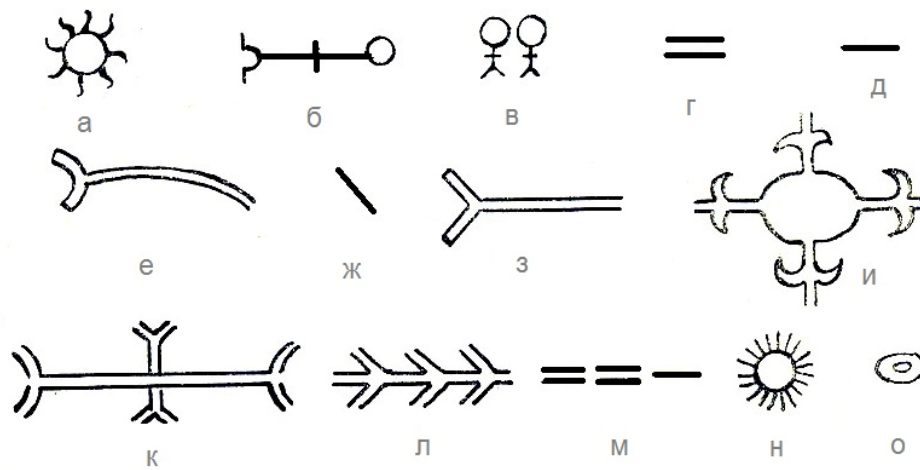
Вождь сиу. На его груди и шее нанесена татуировка, которую имели только прославленные бойцы. Художник К. Бодмер



Вожди и воины сиу



Вождь Сиу



Чукотские татуировки

Чукотские татуировки



Татуированное изображение «защитника»

6. Места нанесения

А) Среди описываемых в статье народов, наибольшее количество мест для татуировки имеют мдевокатоны – они татуировали всё тело, кроме спины. Индейцы Сиу могли раскрашивать также своих боевых коней за их определенные заслуги. Так же они могли наградить коней и перьями и почитаемой индейцами красной тканью.

Б) Места нанесения татуировок у чукчей достаточно разнообразны: татуировались руки, лопатки, лицо, предплечья, лобок. Разнообразие мест для татуировки связано с приписываемым им лечебным эффектом. Чукчи так же наносили знаки из крови оленя на свои лицо, руки и грудь. Данное явление имело место быть во время оленьего праздника. Они верили в защитные от болезней и злых духов свойства оленьей крови.

7. Форма узоров

А) В основном узоры индейцев Сиу были геометрическими. Благодаря фотографиям можно рассмотреть большое разнообразие фигур. Каждая геометрическая фигура означала определенное событие в жизни индейца: от моток от ранений до плена и успешного побега.

Б) Чукчи в своих татуировках использовали и антропоморфные изображения, и геометрические узоры, и изображения предметов.

Таким образом, говоря о формах татуировки, можно отметить, что все народы использовали геометрические узоры и фигуры.

8. Состав чернил для тату

А) Мдевокатоны жгли древесину красной ивы и кедра до углей, которые толкли до состояния порошка и добавляли небольшое количество воды.

Б) Чукчи в качестве краски использовали сажу, перемешанную с жиром, мочой и протертым графитом. Конечно, существуют определенные трудности в поиске графита в тундре. Но существовало целое поселение «Пуу'тэльыт», жители которого собирали возле горы Телгерин графит, которым обменивались на различные товары с жителями других селений [12].

9. Кто наносил татуировку

А) Татуировку у мдевокатонов обязательно наносили шаманы, вероятно в виду особой сакрализации нательных изображений.

Б) Татуировку у чукчей обязательно наносили женщины, что, возможно, объясняется развитой мелкой моторикой у представительниц слабого пола.

Таким образом, в ходе проведенного сравнительного анализа были получены следующие **выводы**:

Благодаря сравнению особенностей боевых татуировок и мужских причесок, становятся очевидными некоторые сходства, скрытые от нас ранее.

Уже во время исследования причесок у двух разных народов обнаруживается их одинаковое назначение. Кроме того, для чукчей срезание скальпа было характерно так же, как и для индейцев, с тем исключением, что чукчи срезали скальп с волка, который, как они считали, олицетворяет злого духа. Далее, как индейцы использовали скальпы, так же и чукчи перерабатывали скальп волка в головной убор.

Чукчи верили, что украшения из красной ленты помогают в различных делах, украшали ими свои шапки из скальпа волка. Индейцы Сиу так же использовали красную ткань, которая имеет очень важное значение. Возможно, она символизирует достижение какого-либо успеха, как и у чукчей.

По поводу татуировок: так же как и индейцы Сиу, чукчи наносили татуировку почти на все тело. Интересен тот факт, что горизонтальные волнообразные цветные линии на запястье у индейцев Сиу символизируют знак войны и в том же месте у чукчей есть знак война в виде антропоморфной фигурки. Не остается без внимания факт почитания животных (уважаемым животным у чукчей были олени, а у индейцев – боевые лошади).

В результате выяснено, что у чукчей и мдевокантонов индейской группы народов Сиу есть большие сходства в боевых татуировках и мужских прическах. По итогам моего исследования можно сказать, что история татуировки и прически на данный момент изучена в недостаточной мере, но даже предварительные и промежуточные результаты сравнительного анализа могут быть полезным дополнением к уже имеющимся знаниям как о материальных, так и нематериальных аспектах культуры изучаемых народов. Выявленные мной черты сходства между чукчами и индейцами Сиу в боевых татуировках и мужских прическах могут использоваться как дополнительное доказательство в вопросе об утверждении их возможных культурных и родственных связей в отдаленном прошлом.

Литература

1. Хенке, В. Справочник по палеоантропологии. 2 изд. / В. Хенке, Я. Таттерсолл. – Берлин : Springer-Verlag Berlin Heidelberg, – 2015. – 2624 с.
2. Богораз, В. Г. Древние переселения народов в северной Евразии и в Америке / В. Г. Богораз // Сборник Музея антропологии и этнографии. – 1927. – Т. VI. – С. 37–62.
3. Богораз, В. Г. Чукчи. Религия. Авторизированный перевод с английского / В. Г. Богораз-Тан ; под ред. Ю. П. Францова – Ленинград : Изд-во ГЛАВСЕВМОРПУТИ, – 1939. – 206 с.
4. Нефёдкин, А. К. Военное дело чукчей (середина XVII – начало XX в.) / А. Нефёдкин. – Санкт-Петербург : Петербургское Востоковедение, – 2003. – 352 с.

5. Азабелев, П. П. Пазырыкские татуировки как художественное свидетельство древних войн и бракосочетаний / П. П. Азабелев // Актуальные проблемы теории и истории искусства: сб. науч. статей. – Санкт-Петербург: изд-во СПбГУ. – 2017. – №7. – С. 51–60.
6. Тучков, А. Г. Чукчи // История и культура народов Сибири / А. Г. Тучков. – Томск, 2015. – С. 65–75.
7. Стукалин, Ю. В. Индейцы Дикого Запада в бою. «Хороший день, чтобы умереть!» / Ю. В. Стукалин. – Москва : Яуза, – 2012. – 300 с.
8. Стукалин, Ю. В. В Военное дело индейцев Дикого Запада. Самая полная энциклопедия / Ю. В. Стукалин. – Москва : Яуза, – 2013. – 688 с.
9. Вуквукай, Н. И. Одежда чукчей в собраниях краеведческих музеев Дальнего Востока / Н. И. Вуквукай // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2011. – № 5 (11). – С. 51–61.
10. Меновщикова, А. Г. Сказки и мифы народов Чукотки и Камчатки / А. Г. Меновщикова. – Москва : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1974. – 646 с.
11. Немирович-Данченко, В. И. Страна Холода / В. И. Немирович-Данченко. – Москва : Издание книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, – 1877. – 528 с.
12. Чукчи [Электронный ресурс] – URL : <https://geographyofrussia.com/chukchi/> (дата обращения 06.03.2021)
13. Шпаковский, В. О. Индейцы. Школьный путеводитель / В. О. Шпаковский. – Санкт-Петербург : ББК, – 2007. – 98 с.
14. Sauer, M. Expedition to the Northern parts of Russia / M. Sauer. – Alaska, – 1802. – 390 p.

**ЭТНОГРАФИЯ ИЛИ КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ:
РАЗНИЦА В ПОДХОДАХ К ОДНОЙ НАУКЕ В США И РОССИИ**

**Ethnography or cultural anthropology:
the differences in approaches to the same science in USA and Russia**

К. Ю. Рожнёв

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

Научный руководитель:
Н. А. Тучкова, доктор истор. наук

Ключевые слова: антропология, этнология, этнография, народоведение, подход.
Key words: anthropology, ethnology, ethnography, approach.

Аннотация. Глобализация науки ведёт к расширяющемуся сотрудничеству учёных из разных стран. В рамках народоведения это сотрудничество осложнено приверженностью различных стран к различным школам. Эти школы предполагают схожие в основе, но расходящиеся в сути подходы и цели изучения народов. Возникает необходимость разобратить эти различия для более плодотворной работы этнологов и антропологов в рамках международных организаций или исследований. В статье приведён результат сравнительного анализа двух традиций народоведения – американской и российской на основе анализа двух университетских учебников.

Описание народов – очень древняя практика, которая прослеживается практически с того же самого момента, когда появилась письменность. Ранее эти донесения играли чисто прикладную роль – позволяли людям лучше ориентироваться среди представителей других культур. Ныне же народоведение – мировая научная дисциплина с многолетними традициями изучения.

Эти традиции, впрочем, от страны к стране различаются. Российская традиция народоведения отличается и от континентальной европейской, и от британской, но наиболее всего – от американской. Особенно различия в подходах проявились во времена Холодной войны, хотя распад Советского Союза и привел к достаточно широкому заимствованию идей у Запада и в частности у США. Тем не менее, даже названия дисциплин, занимающихся, как кажется, одними и теми же вопросами, до сих пор очень различны – этнология в России – и этнография в СССР – и культурная антропология в США и социальная антропология в Великобритании. Данная статья несёт цель разобратсья в сходствах и главных различиях у данных дисциплин между собой.

Для статьи использованы два источника – учебник “Cultural Anthropology” Конрада Филлипа Коттака издания 2002 г. (изданный в США и весьма популярный в некоторых университетах этой страны) и “Этнология” А. П. Садохина, изданный в 2008 г.

Первоначально необходимо разобраться с предметами данных дисциплин. Этнология по Садохину – самостоятельная наука, изучающая процессы формирования и развития различных этнических групп, их идентичность, формы культурной самоорганизации, закономерности коллективного поведения и взаимодействия, взаимосвязи личности и социальной среды. Составной её частью является этнография – описательная наука, фиксирующая культурно-бытовые и социальные различия между народами – прежде всего европейскими и неевропейскими. В советское время этнографией называлась вся наука о народах мира, не разделяя полевую и кабинетную её часть.

В США термин “этнология” относится к сравнительной части изучения этносов, понятие этнографии же идентично современному российскому. Однако и то, и другое является частью культурной, или же социокультурной антропологии, изучающей человеческие общества и культуры. Вопреки расхожему мнению, американцы не считают культурную антропологию отдельной наукой – по крайней мере, Коттак всячески подчёркивает, что она является лишь разделом общей антропологии – науки о человеческих видах и их прямых предках. Культурная антропология немислима без других подразделов антропологии – археологической, биологической и лингвистической антропологии. Связь между этими “четырьмя полями антропологии” настолько велика, что в учебнике Коттака языковой и физической антропологии выделены специальные главы более чем на 20 страниц, а археология является наряду с этнографией важнейшим источником для антропологов. Здесь кроется ещё одно коренное отличие американской традиции народоведения от российской – в США эта дисциплина, как и археология, не считаются историческими. В целом общая антропология достаточно чётко дистанцируется от гуманитарных наук, как бы образуя собственный блок.

Достаточно серьёзно различаются цели данных наук. Одна из малых дисциплин внутри общей антропологии, как бы стоящая отдельно от всех – это прикладная антропология. Она использует теоретические наработки четырёх полей антропологической науки для решения тех или иных конкретных проблем. Например, используя данные о культуре определённого народа, она предоставляет экономистам консультантов, которые скорректируют экономические мероприятия так, чтобы местное население максимально плавно и с пользой для себя приняло их. Фактически культурная антропология служит

прикладной – она предоставляет теоретическую информацию для исправления реальных ситуаций, будь то межэтническая коммуникация, преодоление последствий колониализма или развитие взаимопонимания между различными культурами.

К схожей позиции постепенно дрейфует отечественная этнология, но только в сфере межэтнических коммуникаций. Это стало востребовано благодаря всё большей глобализации мира, усилившейся миграции и интеграционным процессам во многих регионах Земли. Однако издавна главной задачей советской и российской этнологии были реконструкция и изучение культуры первобытных, традиционных и современных обществ.

Так или иначе, обе дисциплины изучают группы людей. Для культурной антропологии ключевыми терминами являются собственно культура и этническая группа. Первая – это традиции и обычаи, которые определяют поведение и мировоззрение носителя. Вторая – совокупность людей, объединённая общими традициями, культурными нормами, верованиями и, чаще всего, языком, религией, историческим прошлым, ареалом расселения и биологическим родством. Ощущением принадлежности к определённой этнической группе называют этничность. Национальностью считается та этническая группа, которая имеет или желает иметь автономный статус; нация же в последнее время определяется скорее как синоним слову “государство”.

Отличия российской этнологии кроются в основном в перестановке понятий. Здесь ключевым термином является этнос. Определение этноса схоже с определением этнической группы у Коттака, однако Садохин ключевую роль даёт территории, культуре и языку как основным признакам этноса и особо акцентируется такой признак как осознание представителями этноса своего отличия от других таких же групп. Также намного большее значение придаётся самоназванию как одному из ключевых критериев самоидентификации и, следовательно, показателю отличия от других народов. Российский термин “национальность” по сути несёт в себе американское определение этничности, а сама этничность определяется как совокупность черт, отличающих один этнос от другого. Похожим определением обладает и культура этноса. Нация же считается типом этноса, добавляя к определению последнего социально-экономическую целостность и общий психологический склад.

Методы сбора информации у обеих дисциплин схожие. И этнология, и культурная антропология используют полевые исследования – включённое и невключённое наблюдение, опросы, интервью, изучение археологических материалов. Главные различия кроются в принципах, на которых стоят данные науки – если этнология, опираясь на свой историзм, работает и даже

считает наиболее достоверными из всех письменные источники, то западные учёные сконцентрированы на пролонгированном кросстерриториальном исследовании, а также углублённой работой с так называемыми ключевыми консультантами – местными жителями, обладающими наиболее ценной и полной информацией для исследователя. Антропологи изучают их истории из жизни и генеалогии, дабы получить интересующую их информацию.

Наиболее сильно различие между этими двумя дисциплинами в понятии “раса”. Этнологи активно работают с историей физического формирования человека, а потому раса у них выступает биологическим термином, тем не менее, прочно связанным с исторической наукой. Однако американцы, ссылаясь на богатый опыт межрасового общения в Новом Свете, утверждают, что раса – это культурное понятие. Раса определяется как некая система классификации человека по тем или иным социально-культурным критериям – например, уровню жизни.

Интересно различное понимание ассимиляции этими науками. В этнологии ассимиляция – один из этнических процессов, характеризующий растворение одного этноса или его части в среде другого. Американская антропология если и знает такое понятие, как этнический процесс, то всё равно ссылается на советские и российские источники при его объяснении, что говорит о чуждости данной концепции для них. Вместо этого ассимиляция видится как один из трёх типов мирного сосуществования культурных групп – наряду с плюрализмом и мультикультурализмом.

Практически никакого внимания культурная антропология не уделяет этногенезу – науке о происхождении и историческом развитии народов Земли. Вместе с тем для А. П. Садохина это один из ключевых вопросов этнологии.

Зато формам родства, брака, гендерному вопросу в учебнике Коттака выделено очень много места, в отличие от “Этнологии”, автор которой не останавливается на данных темах. Это связано с тем, что, по мнению американцев, система родства – особенно в доиндустриальных обществах – являются ключевым звеном, связывающим всю социальную жизнь людей воедино. Тип семьи регулирует социальную организацию жизни, а гипотетический общий предок – важнейший объединительный фактор. Брак – единственный легальный способ продолжения рода, и в разных культурах он приобретает самые разнообразные формы. Гендер в американской антропологии – социальный термин, также как и раса дистанцирующийся от биологии и обозначающее культурное деление общества по половым признакам.

Из других уникальных направлений культурной антропологии, нехарактерных для этнологии, можно выделить изучение политических и мировых

систем. Антропологи не делают разницы между индустриальными и доиндустриальными обществами, приравнивая вождество в своей сфере деятельности к тому же типу организаций, что и современное государство, лишь с другими признаками. Также социокультурная антропология изучает последствия колониализма как отдельный блок проблем, которые решает прикладная антропология. Такое расширение деятельности науки, которое, казалось бы, никак не связано с этносом, происходит потому, что политические и мировые системы – например, международные организации – являются такой же составной частью человеческого общества, как и духовная культура.

Итак, главные различия между этими науками заключаются в теоретической базе и сферах изучения. Культурная антропология занимается гораздо большим спектром сфер общественной жизни, уступая этнологии в исторической сфере. Она занимается экономикой, политикой, и этносами и их культурой – в том числе языком, религией, искусством, системами родства, брака и половой дифференциацией, – а также современными проблемами вроде последствий колониализма. При этом американцы подчёркивают, что культурная антропология неотделима от общей антропологии.

Этнология также занимается изучением экономической деятельности этносов, их культуры и психологической составляющей, но, являясь исторической наукой, вместо остальных предметов изучения социокультурной антропологии интересуется также формированием и развитием как человека в физическом плане, так и этносов, а также динамикой их численности и расселением.

Литература

1. Kottak Conrad Phillip. Cultural anthropology. – NY. : McGraw-Hill Higher Education Publ., 2002. – 541 p.
2. Садохин, А. П. Этнология : учебник / А. П. Садохин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Гардарики, 2008. – 287 с.

Научное издание

**Международный научно-образовательный форум
«ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ»**

**Международная конференция
«Приоритеты и стратегические направления развития
педагогического образования в эпоху 4.0»**

19–24 апреля 2021 года

**Том I
Филология. История**

Технический редактор: С. Н. Чуков
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Формат: 60×84/16

Усл.печ.л.: 23.17

Уч.изд.л.: 25.23

Тираж: 500 экз.

Номер заказа: 006/ЭН

Сдано в печать: 30.04.2021

Дата выхода: 18.01.2022

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60



Том I. Филология. История



Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ
г. Томск, ул. Герцена, 49/4. Тел. (3822) 31-14-84. E-mail: tipograf@tspu.edu.ru

